



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Valoración del impacto de la acción docente en
Educación Física sobre los pensamientos y actitudes
hacia la equidad en el alumnado de Educación
Primaria

Assessment of the impact of the teaching activity in
Physical Education about the thoughts and attitudes
towards the equity in Elementary School students

Autor

Alejandro Jesús Lóciga Latorre

Director

Carlos Peñarrubia Lozano

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Año 2020

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar me gustaría agradecer a mi padre, madre, hermano, tía y abuelos por confiar siempre en mí y darme la oportunidad de formarme como persona y saber el esfuerzo que cuesta conseguir tus sueños.

También, me gustaría agradecer al CEIP Gaspar Remiro de Épila por dejarme intervenir en el colegio y abrirme las puertas de su casa, mención especial al docente Carlos Galé Ansodi que sin él no se hubiera podido llevar a cabo esta investigación.

Por último, a mi tutor del Trabajo Final de Máster Carlos Peñarrubia Lozano, por guiarme y seguirme en la investigación aconsejándome siempre en largo proceso de confección e intervención de la misma estando siempre disponible para ello.

Resumen

En este trabajo se muestra un análisis de la opinión que niños y niñas muestran sobre la igualdad de género en el CEIP Gaspar Remiro de Épila (Zaragoza). Inicialmente se ha contado con 133 participantes que completaron una encuesta fundamentada en el Plan de Igualdad del centro. Posteriormente, se ha aplicado una unidad didáctica de ocho sesiones sobre Datchball, contenido considerado neutro, con 45 niños y niñas de 6º curso. Se aplicó el test TMMS-24 al inicio y al final de la UD. Los resultados muestran un cambio de pensamiento de grupo en pro de la igualdad. El área de Educación Física se convierte, por tanto, en una vía idónea para el desarrollo de la igualdad de género.

Palabras clave

Educación, Plan de Igualdad, Sexismo, Emociones, Datchball

Abstract

An analysis of the opinion that boys and girls show about the gender equality at the CEIP Gaspar Remiro de Épila (Zaragoza) can be seen in this dissertation. At first, 133 participants, who answered a survey based on the Equality Plan of the education center, were used. Subsequently, it has been employed a didactic unit of Datchball with eight sessions whose contents can be considered neutral and in which it can be found 45 boys and girls of 6th school year. The test TMMS-24 was used at the beginning and at the end of the didactic unit. The results show a change of thinking in the group in favor of the equality. The field of Physical Education turns into a suitable way for the development of gender equality.

Key Words

Education, Equality Plan, Sexism, Emotions, Datchball

ÍNDICE

1. Introducción y justificación	5
2. Situación actual del tema de estudio.....	15
2.1. Igualdad y sociedad	15
2.1.1. Definición.....	15
2.1.2. Agenda 2030	17
2.2. Igualdad en el ámbito educativo	25
2.2.1. Referencias al tratamiento de la igualdad en los documentos vigentes: Ley y currículo	25
2.2.2. Documentos de centro.....	32
2.2.3. Plan de igualdad	35
3. Objetivos e hipótesis.....	37
3.1. Delimitación del objeto de estudio	37
3.2. Variables de la investigación	38
4. Material y método.....	42
4.1. Contexto de referencia	42
4.2. Metodología	44
4.2.1. Diseño	44
4.2.2. Participantes	45
4.2.3. Herramientas	46
4.2.4. Procedimiento	48
4.2.5. Análisis.....	51
5. Resultados.....	52
5.1. Plan de Igualdad.....	52
5.2. Aplicación TMMS-24 pre-post Datchball	58
6. Discusión	65
7. Conclusiones.....	68
8. Fortalezas, limitaciones y perspectivas de futuro	70
9. Valoración Personal.....	72
10. Referencias bibliográficas	73
Anexos.....	80
Anexo I. Cuestionario Plan Igualdad	80
Anexo II. Cuestionario TMMS-24.....	82
Anexo III. Propuesta de intervención: Datchball.....	83

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

En primer lugar me gustaría comenzar explicando la investigación que voy a ejecutar. La investigación es un estudio de caso, dicha investigación es una investigación cuantitativa, más específicamente cuasi-experimental, ya que la muestra, los participantes, que se van a observar y analizar en el estudio están asignados por el alumnado que conforma el grupo-clase de un aula convencional de Educación Primaria no han sido elegidos o seleccionados ex profeso para realizar la investigación, si no que el aula ha sido seleccionada aleatoriamente. Por último, también diré que la investigación tiene un carácter transversal. Además, es un trabajo empírico con dos partes diferenciadas, en la primera de ellas, se van a analizar unos cuestionarios sobre el Plan de Igualdad de centro, con el fin de conocer el punto de partida sobre el pensamiento de igualdad del centro escolar seleccionado, así como las diferentes actividades extraescolares ofertadas por el pueblo y una segunda parte en la que se realiza la intervención con la puesta en práctica de la UD de Datchball para conocer la necesita de ofertar deportes con carácter neutro.

El presente Trabajo Final de Máster (TFM), versa sobre conocer sí las desigualdades entre hombres y mujeres presentes en el colegio Gaspar Remiro de Épila se deben a una herencia tradicionalmente machista latentes en las etnias que principalmente conforman el centro o se dan meramente por el azar u otros aspectos, por ello el fin de realizar está investigación. Para ello me centraré en el plan de igualdad, analizando y reflexionado sobre su utilidad y eficiencia en el centro educativo citado en particular, en la agenda 2030, en las emociones del alumnado, fundamentándolo con la realización de distintas Unidades Didácticas (UD), estereotipadas sexistamente y otras neutras, en las aulas de Educación Primaria se puede observar cómo los docentes estereotipan sexistamente las UD a través del currículo oculto, elaborando unos cuestionarios y analizándolo con el programa SPSS.

Haciendo referencia a la estereotipación sexista, este concepto se refiere siguiendo las aportaciones de Maceira (2012) a la iniquidad genérica, entendida esta como la discriminación que se realiza sobre cualquiera de los dos sexos, sustentada por los valores transmitidos en las escuelas y abalada en la superioridad sexual predominante en este caso la masculina, basada en la minusvaloración sexual femenina, manteniendo a este colectivo en una clara situación de inferioridad socioeducativa. Además, estos

estereotipos son transmitidos de manera imperceptible en las aulas a través del currículo oculto, tras analizar varias definiciones, voy a citar las definiciones de varios autores, la primera de Torres (1991) y la segunda, de Altable, Belver y Morel (1993). Aunque las citas son algo antiguas, todos los trabajos e investigaciones actuales hacen referencia a estas dos definiciones. Las definiciones versan de la siguiente manera:

El currículum oculto funciona de una manera implícita a través de los contenidos culturales, las rutinas, interacciones y tareas escolares. No es fruto de una planificación "conspirativa" del colectivo docente. Pero lo que es importante señalar es que, normalmente, da como resultado una reproducción de las principales dimensiones y peculiaridades de nuestra sociedad (Torres, 1991, p.76).

El conjunto de normas y valores inconscientes de conducto, aprendidas en la primera infancia y perpetuadas después en la escuela a través de los contenidos y sobre todo a través de los comportamientos, actitudes, gestos y expectativas diferentes del profesorado respecto a los alumnos y a las alumnas. (Apple, 1986, citado por Altable, Belver y Morel, 1993:23).

De este modo, el currículo oculto es el conjunto de valores, creencias, actitudes y estereotipos, profundamente arraigadas en el subconsciente, que no aparecen expresados como objetivos o contenidos curriculares pero que influyen en la educación del alumnado. Hemos de tener en cuenta que existe un currículo manifiesto, explícito y oficial, pero que también coexiste otro currículo no declarado o tácito que se transmite sin pretender. Este último es el denominado *currículo oculto*. A veces coinciden ambos currículos o se complementan, reforzando el oculto al oficial, pero hay situaciones en que se oponen, pudiendo llegar a producir resultados contrarios a los pretendidos. En el currículo oculto se atiende sobre todo a la vertiente actitudinal de los contenidos. La importancia del currículum oculto en Educación física es muy grande, incluso puede considerarse como una de las disciplinas en las que el currículum tiene tanto o más contenido oculto que manifiesto, ya que alude a aspectos humanos muy profundos, como son la conciencia y valoración del propio cuerpo, el lugar de éste en la cultura, los usos y técnicas corporales según el sexo y la edad, los modelos corporales dominantes para ambos sexos, etc., transmitidos a través del refuerzo del estereotipo corporal masculino y femenino.

Los contenidos del currículo oculto proceden de la sociedad o cultura en que se enmarca y son incorporados inconscientemente a la enseñanza por: el profesorado, la familia, los medios de comunicación, la institución educativa, el propio alumnado... Por ello, se transmiten de forma involuntaria e inconsciente al alumnado.

Es por estas razones, que mi investigación gira en torno a la igualdad de género en Educación, en particular en las clases de Educación Física. Pero sin olvidar, que es un contenido que debe ser tratado transversalmente en todas las asignaturas del currículo. Para finalizar, me centraré específicamente en el Plan de Igualdad y en las UD que impartimos a nuestro alumnado, y las cuáles son la consecuencia de esta estereotipación sobre las emociones de nuestro alumnado, y si el Plan de Igualdad es efectivo para combatir estas desigualdades.

Proseguiré, poniendo en antecedentes la situación actual de la mujer en la educación, lo considero oportuno para conocer de dónde venimos, dónde estamos y dónde queremos llegar, para ello voy a basar mi explicación aludiendo a la agenda 2030. La cual es soporte en los temas de actualidad sobre inclusión e igualdad a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

La Agenda Mundial de Educación 2030 extraída de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) o en inglés, United Nation Organization (UNO), en la Ley A/69/700, y en el BOE aprobada por el Consejo de Ministros el 22 de junio de 2018 “Plan para la implementación de la Agenda 2030 y consolidada en las Ordenes: Orden PCI/169/2019, de 22 de febrero, por la que se crea el Consejo de Desarrollo Sostenible y Orden DSA/819/2020, de 3 de septiembre, por la que se regula la composición y funcionamiento del Consejo de Desarrollo Sostenible. Reconoce que la igualdad de género requiere un enfoque que garantice, no solamente, el acceso a los niños y niñas a todos los niveles de la educación, tanto obligatoria como superior, sino que a través de la educación se adquieran las mismas competencias para todas las personas sin importar su género.

Por ello, me centraré en el análisis y desarrollo de dos de los ODS como son; el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que se cita; *educación de calidad* y el Objetivo de Desarrollo Sostenible 5, que versa de esta manera; *igualdad de género* con el que se debe conseguir empoderar a todas las niñas y mujeres, y lograr la igualdad de género.

Además, de establecer relación entre el resto de ODS que aluden transversalmente a la igualdad efectiva y real de mujeres y hombres.

La Agenda Mundial 2030 a través de este ODS específico, incorporándolo al currículo oficial y trabajándolo de manera transversal con el resto de ODS y de objetivos del currículo, se pueda llegar a la equidad de género y conseguir el empoderamiento de todas las mujeres y niñas. Siendo muy interesante trabajarlo en las escuelas, puesto que es un órgano transmisor de conocimientos desde la infancia, y el cual debe ser el principal motor de cambio.

Toda la sociedad actual debe seguir luchando para alcanzar la igualdad real y efectiva, este no es trabajo sólo de la mujer, es de todas las personas, mujeres y hombres. Aunque la Constitución Española (1978) estable que *los españoles son iguales ante la Ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social* y en diferentes Leyes Educativas está recogida esta equidad de género, aún se aprecian estas desigualdades y discriminaciones en el día a día. Llegando incluso a situaciones extremas de violencia de género, basado en las aportaciones de Anguita y Torrego (2009).

La realidad de la sociedad es muy distinta, las desigualdades entre hombres y mujeres podemos observarlas en todos ámbitos. Como se puede observar en los datos que a continuación voy a citar, los cuales han sido obtenidos de la página web del gobierno de España, en concreto en la Agenda 2030: Ministerio de derechos sociales y Agenda 2030, extraídos de los datos del ODS 5: Igualdad de Género. Datos adquiridos del instituto de la mujer y para la igualdad de oportunidades. En concreto del Plan de acción para la implementación de la Agenda 2030 (2018).

- Las mujeres en España representan el 58% del paro registrado de nuestro país.
- En España, la diferencia media de un salario entre mujeres y hombres es de 5.941 €.
- El 75% de los trabajos a tiempo parcial en España son ejercidos por mujeres.
- El tiempo que emplean las mujeres a tareas domésticas en España sigue representando el doble que en los hombres.
- Tan sólo un 28% de las mujeres en España realizan carreras científicas.

- La violencia de género en España sigue reflejando en elevado número de casos de mujeres maltratadas.

Todos estos datos y explicaciones anteriores basadas en el trato desigual que reciben hombres y mujeres en la sociedad actual, nos lleva a continuar con la relación transversal y directa que articula las emociones, en particular la inteligencia emocional con las desigualdades latentes en las aulas en relación al género.

Asimismo, los educadores observamos a diario que nuestro alumnado además de diferenciarse en su nivel académico, también se diferencia en sus habilidades emocionales.

Por estas desigualdades emocionales presentes en las aulas, los docentes no debemos interactuar y educar a todo el alumnado de la misma forma. Estas diferencias afectivas no pasan desapercibidas en la sociedad, y tampoco en la ciencia. En éste último decenio, la ciencia está evidenciando que éstas habilidades sociales y emocionales contribuyen esencialmente en que este alumnado se adapte correctamente en clase, así también en su bienestar emocional y en el rendimiento académico; siendo este uno de los puntos de partida de esta investigación. Asimismo, me apoyaré en la Inteligencia Emocional la cual, enfatiza en la regulación, uso y comprensión de las emociones. Por todo ello, creo que es conveniente trabajarlo en las escuelas, a edades tempranas para comenzar cuanto antes con la regulación de las emociones.

Apoyándome en las aportaciones de Salovey y Mayer, (1990), Mayer y Salovey, (1997) para quienes la inteligencia emocional es de vital importancia para comprender, percibir y regular las emociones para adaptarnos a nuestro entorno, siendo estas primordiales para el bienestar psicológico del alumnado y su crecimiento personal; todo ello actuando de forma independiente del rendimiento académico y el nivel cognitivo del alumnado.

Llegados a este punto, se considera necesario aclarar la existencia de dos tipos de inteligencia, la inteligencia racional la cual es la que denominamos inteligencia clásicamente, la cual se reconoce con la medición denominada coeficiente intelectual (CI) y por otro lado, complementándola encontramos la inteligencia emocional.

La inteligencia racional, de acuerdo con Gardner (1983:75) es *la habilidad para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada*. En otras palabras que la inteligencia varía según el contexto, no en todos los contextos la inteligencia tiene mismo significado, por ejemplo, en una escuela en Zaragoza un niño o niñas es listo cuando saca buenas en la escuela, pero por ejemplo en un tribu del Amazonas esa misma niña o niño es inteligente porque sabe cazar para conseguir comida.

Por otro lado, Mayer & Salovey (1997:15) definen el concepto de inteligencia emocional como:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

La inteligencia emocional ha sido estudiada por distintos autores e investigadores, y cada uno de ellos ha producido un modelo de estudio distinto, a continuación, un resumen de los distintos modelos.

El primer modelo que voy a explicar es el *modelo de Goleman (1995)*, el cual fue publicado en su bestseller de 1995, *Inteligencia Emocional*. Considera cinco áreas básicas: (1) Autoconciencia: donde incluye las características de autoconciencia emocional, autoevaluación y autoconfianza; (2) Autorregulación: Incluye autocontrol, confiabilidad, responsabilidad, adaptabilidad e innovación; (3) Automotivación: donde considera la motivación de logro, compromiso, iniciativa y optimismo; (4) Empatía: identificada como empatía, conciencia organizacional, orientación al servicio, desarrollo de los demás y aprovechamiento de la diversidad; (5) Habilidades sociales; incluye el liderazgo, comunicación, influencia, canalización del cambio, gestión de conflictos, construcción de alianzas, colaboración, cooperación y capacidades de equipo.

El segundo modelo es el *modelo de Salovey y Mayer (1997)*: Emotional development and Emotional Intelligence: Implications for educators, es el denominado *modelo de habilidades* el cual postula cuatro dimensiones básicas: (1) Percepción y expresión de las emociones; (2) Facilitación emocional del pensamiento; (3) Comprensión emocional y (4) Gestión de las emociones.

Por último, el modelo de Bar-On (1997), llamado *Modelo de inteligencia Socio-Emocional de Bar-On*, este modelo propuso cinco componentes de la inteligencia emocional: (1) Intrapersonales, (2) Interpersonal, (3) Manejo de estrés, (4) Adaptabilidad y (5) Estado de ánimo general.

Siguiendo los estudios de estos autores me he podido observar qué no existe una correlación directa entre CI y tus habilidades sociales para desenvolverte con soltura en la vida cotidiana y en la escuela, pero si se necesita una perfecta armonía entre tus emociones y tu inteligencia, para tener una vida exitosa y productiva. Por eso, la importancia de no centrarnos sólo en cultivar el cerebro con la inteligencia académica, sino qué debemos enseñar y educar en el uso y reconocimiento de las emociones en nuestro alumnado, para formar personas autosuficiente y competente en todos los ámbitos de la realidad social en la que vivimos.

El siguiente apartado que se procede a desarrollar trata sobre el Plan de Igualdad. El Artículo 11 de la Orden ECD/1003/2018, define el Plan de igualdad cómo el documento en el que se recoge el diagnóstico de la situación, los objetivos, las actuaciones concretas y las herramientas de evaluación con los que se van a fomentar la educación en igualdad de mujeres y hombres en el centro educativo. Se encuentra dentro del Proyecto Educativo de Centro (PEC).

Este mismo artículo 11 establece que el PEC de los centros educativos contendrá un plan en el que se recoja el diagnóstico de la situación, los objetivos, las actuaciones concretas y las herramientas de evaluación con los que se van a fomentar la educación en igualdad de mujeres y hombres en el centro educativo.

Se indica también que los centros educativos dispondrán de tres cursos para elaborar el Plan de Igualdad, comprometiendo a la Administración Educativa para orientar y facilitar formación, instrucciones y materiales de apoyo y reflexión sobre su elaboración e implementación.

Como parte de este compromiso se emiten las siguientes orientaciones para la elaboración del plan de igualdad, y con el propósito firme de que no sea un documento aislado, sino que se integre en todas las actividades vinculadas con la convivencia, con las actividades de enseñanza y aprendizaje, con la orientación y la tutoría, con las

actividades complementarias y extraescolares, en suma, con la vida del centro. Estas orientaciones parten de diferentes interrogantes secuenciados que cada centro debe plantearse en el proceso de reflexión y de elaboración del plan de igualdad, desde las razones para un plan de igualdad hasta los mecanismos de seguimiento una vez puesto en marcha.

Para que los centros descubran la respuesta a esos interrogantes y a otros que se puedan plantear, es razonable apoyarse en las respuestas que otros centros ya han encontrado. Para facilitar este proceso se incluyen distintas referencias a lo largo de este documento, referencias que comienzan por las aportaciones recogidas en la Red de Igualdad 2016/2020 (Aula Virtual de Formación del Profesorado de la Junta de Andalucía), que cubren con materiales y experiencias en recorrido virtual de un plan de igualdad: diagnóstico, elaboración, coordinación, actuaciones/medidas, evaluación del plan y buenas prácticas.

¿Por qué y para qué un plan de igualdad? ¿Qué tipo de actitudes y valores sobre igualdad de género queremos fomentar?

Estas dos cuestiones son las que debemos tener presentes en los centros educativos antes de comenzar a elaborar nuestro Plan de Igualdad. Cada centro educativo elaborará el suyo propio y no habrá dos iguales, sí muy parecidos, ya que cada centro escolar tiene su propio contexto y agentes educativos.

Es importante que todos los centros educativos tengan su propio Plan de Igualdad, ya que tanto en los objetivos del currículo oficial, cómo en los ODS, un ítem clave es la igualdad de género. Con este Plan, podemos conseguir la equidad real y efectiva entre mujeres y hombres, siendo un buen instrumento para conocer, analizar, intervenir y actuar en la realidad social del contexto propio de cada centro educativo, con el fin de que el alumnado adquiera los valores sobre la igualdad y el empoderamiento femenino.

Desde el momento que se reconoce que la igualdad entre hombres y mujeres debe ser una construcción colectiva y contextualizada, los centros deben responder a las preguntas anteriores. Aunque pueden encontrarse multiplicidad de definiciones y de listados de actitudes y valores que se pongan en juego, cada centro debe definirlos partiendo de unos presupuestos básicos que están contenidos en la normativa actual, en

las ideas de inclusión y coeducación, tratando de integrarlo en todos los documentos de planificación de la actividad educativa.

- Normativa actual que los centros deben considerar:

- Ley 7/2018, de 28 de junio, de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en Aragón.
- Ley 18/2018, de 20 de diciembre, de igualdad y protección integral contra la discriminación por razón de orientación sexual, expresión e identidad de género en la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Orden ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas.

Además de las leyes citadas en el BOA, es importante la relación con los otros documentos del centro. Las cuestiones de igualdad y de convivencia, independientemente de la formalidad de la elaboración de un plan, deben estar presentes en, y promovidos desde, todos y cada uno de los proyectos que organizan la actividad del centro (PEC, Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT), Reglamento de Régimen Interior (RRI), Proyectos de Innovación, etc.). Que luego serán explicados con detenimiento en el apartado 2.2. del presente trabajo.

El punto de partida de toda planificación debe ser la identificación del lugar en el que se encuentra el centro educativo de referencia, y en concreto en la situación que se haya en relación con la igualdad. No se debe dar nada por sentado, sino cuestionar los distintos aspectos más cotidianos de la actividad educativa de los centros.

Por todo lo anterior explicado considero oportuno realizar mi investigación sobre la igualdad entre sexos en el ámbito escolar, en concreto en el centro educativo seleccionado para corroborar si este es un aspecto cotidiano en los centros educativos,

con la finalidad de intentar comprobar a qué se deben estos comportamientos y qué efectos puede producir en la sociedad educativa. Y más específicamente mi investigación va a centrarse en el plan de Igualdad de centro, apoyándome y obteniendo la información con unos cuestionarios pasados al alumnado del colegio Gaspar Remiro de Épila, se ha elegido este centro porque es un centro con tendencia a la discriminación sexista por una tradición heredada por sus familias por el grupo social al que pertenecen, como la población gitana o por su lugar de procedencia, por ejemplo, la población árabe.

Para finalizar con el apartado de la introducción del trabajo, a continuación procedo con la explicación de las partes que tiene el presente TFM. La primera parte versa sobre una revisión bibliográfica sobre el tema objeto de estudio, en este caso, sobre la situación actual de la mujer en la sociedad y en el contexto socioeducativo, así como los documentos actuales que hablan y visibilizan el tema de la iniquidad de género de la mujer en la sociedad como es la Agenda 2030 y la legislación educativa de referencia. Con el fin de poner a los lectores en antecedentes y con la final que comprendan la elección de la investigación Y una segunda parte empírica con los resultados obtenidos en el colegio Gaspar Remiro de Épila con las respuestas del alumnado, los cuales serán analizados y de ellas se extraerán las conclusiones de la investigación.

2. SITUACIÓN ACTUAL DE LA MUJER EN LA SOCIEDAD

Siguiendo las aportaciones de Flecha (2009), la mujer a lo largo de la historia socio-educativa de nuestro país ha estado minusvalorada y menospreciada por el sistema educativo, no ha sido hasta hace pocos años atrás que la sociedad y la comunidad educativa ha empezado a preocuparse por este tema, aun estando alcanzando unos logros y metas que antes parecían imposibles todavía nos queda mucho camino por recorrer. Por ello, considero oportuno antes de realizar la investigación sobre el objeto de estudio, poner en antecedentes en qué punto de partida nos encontramos y cuál ha sido el camino que se ha recorrido en referencia a esta igualdad.

2.1. Igualdad y sociedad

En los próximos párrafos se procede a explicar con detalle los conceptos clave sobre los cuales va a versar la presente investigación, ellos son: igualdad, coeducación, Agenda 2030 y los documentos oficiales de centro. Para ello, se ha dividido la explicación en dos bloques, el primero de ellos aborda de forma general la relación entre igualdad y sociedad, es decir, la visión que la sociedad tiene en estos momentos sobre el concepto de igualdad y un segundo bloque, en el cual se trata de forma específica la igualdad en el ámbito escolar.

2.1.1. Definición conceptos clave

En primer lugar, se van a definir los conceptos claves de la investigación, estos son igualdad, coeducación, género y sexo. Para ello se va a partir de los conceptos generales de coeducación e igualdad.

- El término coeducación no es un concepto cerrado ni estático, pero se puede partir de la siguiente definición, aportada por el Instituto de la Mujer (2008:16):

Aunque el término coeducación se utiliza para referirse a la educación conjunta de dos o más grupos netamente distintos, que lo pueden ser por cuestión de etnia, clase social, etc., su uso habitual hace referencia a la educación conjunta de hombres y mujeres. Por tanto, se trata de una propuesta pedagógica en la que la formación y la educación se imparten en condiciones de igualdad para ambos sexos y en la que no se pone límites a los aprendizajes a recibir por cada uno de ellos.

- El concepto de igualdad, en el contexto de la coeducación, se entiende como la igualdad de derechos y oportunidades entre las personas, independientemente del sexo al que pertenezca. Este concepto es el de relevancia para la investigación.
- Finalmente, hay que tener en cuenta que coeducación e igualdad no tienen sentido si no es dentro de una escuela inclusiva que atienda la diversidad de género educando en igualdad, interviniendo sobre la construcción de la feminidad y de la masculinidad, con el objetivo de corregir desajustes en los papeles tradicionalmente asignados a hombres y mujeres.

A raíz de estas definiciones se pueden extraer algunas de las actitudes sexistas que se producen más cotidianamente en las aulas de Educación Primaria:

- a. Información desagregada por sexos sobre las características del centro educativo.
- b. Lenguaje sexista: es deber analizar el lenguaje escrito que se usa en los documentos oficiales y comprobar que no se hace un uso sexista del lenguaje a través de ninguno de estos canales.
- c. Uso de espacios y tiempos: analizar si existe una distribución desigual de espacios y de tiempos, resultado de una cultura en la que se asignan una serie de cualidades, actitudes y papeles a las personas en función del sexo. Observar el espacio del recreo, comedor escolar, la biblioteca, instalaciones deportivas, pasillos y la propia aula, así como las actividades extraescolares elegidas.
- d. Análisis del material didáctico utilizado desde la perspectiva de género. Se propone el análisis tanto de los textos como de las imágenes que aparecen en los libros. Puede llevarse a cabo con el alumnado. Se podrá analizar qué *actividades* hacen personajes femeninos y masculinos, qué *actitudes* asumen los personajes que aparecen (autoridad, valentía, solidaridad, iniciativa, etc.); qué *roles* representan los personajes femeninos y masculinos y qué *lenguaje* aparece en los libros de textos.
- e. Actitudes y valores sobre igualdad de género entre el profesorado, el alumnado y las familias. Es importante determinar qué grado de sensibilización existe en la comunidad educativa.

- f. Situaciones de discriminación y violencia: se preguntará la existencia de las mismas tanto a profesorado como a alumnado y familias.
- g. Orientación vocacional y profesional que acción se efectúan en función de género, analizando los sesgos hacia distintos estudios de alumnas y alumnos, y orientaciones hacia diferentes campos profesionales de unas y otros.
- h. La actividad extraescolar que se promueven: ver qué tipo de extraescolares predominan entre alumnas y alumnos.
- i. La identificación de género y emociones.

Los últimos conceptos clave que se proceden a aclarar son los de términos sexo y género. Vargas (2013) define al sexo como “un conjunto de características biológicas que definen al espectro de seres humanos como machos o hembras” (p.143). Por otro lado, tal y como afirma Scott (1996), “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos” (p.23). Por lo tanto, se puede concluir que el sexo es asignado desde el nacimiento y no se puede elegir, así mismo el género es construido.

2.1.2. Agenda 2030

Según recoge la ONU (2015) en la Orden A/69/700 para la implantación del plan de acción de la Agenda 2030, la Asamblea General de la ONU adoptó el 25 de septiembre de 2015 la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, un plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, que también tiene la intención de fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia.

Los Estados miembros de las Naciones Unidas aprobaron una resolución en la que reconocen que el mayor desafío del mundo actual es la erradicación de la pobreza y la justicia social, afirmando que sin lograr estas metas no puede haber desarrollo sostenible.

De esta manera los estados miembros plantearon el desarrollo de la Agenda 2030, dicha Agenda plantea 17 Objetivos con 169 metas de carácter integrado e indivisible que abarcan las esferas económica, social y ambiental.

La nueva estrategia sobre desarrollo sostenible regirá los programas de desarrollo mundiales durante los próximos 15 años, en 2015, todos los países pertenecientes a las Naciones Unidas aprobaron los 17 ODS, que se deben alcanzar para el año 2030. Al adoptarla, los Estados se comprometieron a movilizar los medios necesarios para su implementación mediante alianzas centradas especialmente en las necesidades de los más pobres y vulnerables.

El presente documento, la Agenda 2030 implica un compromiso común y universal, no obstante, puesto que cada país enfrenta retos específicos en su búsqueda del desarrollo sostenible, ya que no todos los países tienen las mismas necesidades, los Estados tienen soberanía sobre sus recursos, riqueza y actividad económica, y cada uno fijará sus propias metas particulares, adscribiendo los ODS, a través del texto aprobado por la Asamblea General.

Asimismo, los ODS incluyen, entre otros puntos de interés, como son erradicar el hambre en el mundo; garantizar una vida sana y de calidad, con una educación de eficiente y equitativa en todos sus niveles; lograr la igualdad de género; asegurar el acceso al agua y la energía; promover el crecimiento económico sostenido; adoptar medidas urgentes contra el cambio climático; promover la paz y facilitar el acceso a la justicia.

A continuación, se procede a la explicación de aquellos ODS que son importantes para la investigación, el orden en el cual van a estar presentados es por numeración según aparecen citados en el Plan de acción para la implementación de la Agenda 2030 (2018).



Figura 1. ODS 4: Educación de Calidad. UNO (2015)

En primer lugar, el *ODS 4. Educación de calidad*: que versa, garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

Este ODS muestra la importancia que la educación debe tener en nuestra sociedad, encaminando los esfuerzos para reforzar la educación ya que su papel es muy importante en lo que a desarrollo humano se refiere, en lo pertinente a derechos humanos, paz, ciudadanía, igualdad de género, inclusión, desarrollo sostenible y salud. Por ello, tenemos que encaminar la educación hacia una educación para el desarrollo sostenible, educación para la ciudadanía global y educación intercultural, planteando un modelo educativo basado en los ODS y el cual dé respuesta a los mismos.

De las diferentes metas definidas para alcanzar el cuarto ODS, a continuación, se van a recoger únicamente las que guardan relación con el desarrollo de este trabajo. A saber:

- 4.1. Calidad de la educación primaria y secundaria.

El compromiso de la Agenda 2030 es asegurar que todas las niñas y niños acaben la Educación Primaria y Secundaria, siendo esta una educación equitativa, de calidad y gratuita, la cual debe producir unos resultados de aprendizaje efectivos.

- 4.5. Disparidad de género y colectivos vulnerables.

Otra de las metas importantes con respecto a la equidad de género que plantea la Agenda 2030, es eliminar las desigualdades de género, estas desigualdades son la gran injusticia de nuestra época y el mayor desafío en materia de derechos humanos. Por ello, debemos garantizar las mismas oportunidades para todo el mundo en edad escolar, independientemente de sus discapacidades, etnia, raza, género o religión.

- 4.A. Instalaciones educativas inclusivas y seguras.

Otro de los retos a los que nos enfrentamos en educación es que debemos adecuar las instalaciones educativas que disponemos teniendo en cuenta toda la diversidad del centro educativo y todas las necesidades del alumnado, como son el alumnado,

ACNEAE, así como otras desavenencias como las diferencias de género, ofreciendo lugares de aprendizaje inclusivos, seguros, eficaces y no violentos para todos.



Figura 2. ODS 5: Igualdad de género. UNO (2015)

El segundo ODS que se procede a explicar, es el *ODS 5. Igualdad de género*: lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas.

El ODS 5, es el principal objetivo sobre el que gira la investigación; ya que toda la investigación aborda un tema principal que es la igualdad de género. Me voy a centrar en la equidad real y efectiva de mujeres y hombres, ese principio jurídico universal reconocido, pero en el cual aún es necesario mucho trabajo. Este concepto es tan importante que debe ser tratado con este objetivo específico, pero además se debe trabajar de forma transversal con los otros objetivos.

Aunque la igualdad entre mujeres y hombres esté presente en la Constitución Española de 1978, y que en los últimos años se han llevado a cabo grandes avances, en la sociedad actual siguen persistiendo discriminaciones y trato desigualdad hacia las mujeres.

También este ODS 5 tiene unas metas que persigue alcanzar para el año 2030, a continuación se citan y explican las más relevantes.

- 5.1. Poner fin a la discriminación.

Erradicar todas formas de discriminación contras las mujeres y niñas del mundo, en cualquier ámbito d la sociedad y en particular en el ámbito socio-educativo.

- 5.4. Trabajo de cuidados domésticos.

Con esta meta la Agenda 2030 quiere conseguir que se valore el trabajo doméstico no remunerado, así como el reparto equitativo de las tareas del hogar entre todas las personas que convivan en el mismo hogar, independientemente de su sexo.

- 5.5. Participación plena de la mujer e igualdad de oportunidades.

Esta meta es un logro muy importante de conseguir y uno de los principales aspectos que debemos alcanzar en el S.XII, que tanto hombres y mujeres alcancen la igualdad laboral y de liderazgo en todos los ámbitos de la sociedad, asegurando la plena y efectiva participación femenina.

- 5.B. Uso de tecnología y acceso a tecnologías de la información y la comunicación.

La mujer siempre ha estado olvidada y obviada a lo largo de la historia, tanto en los libros, como en acontecimientos históricos, adquiriendo papeles muy importantes durante este proceso. Con esta meta se pretende empoderar a la mujer a través de las TICs para darles visibilidad y que sean un motor de cambio.

- 5.C. Políticas y leyes para la igualdad y el empoderamiento.

Es necesario redactar y aprobar nuevas leyes feministas en pro de la igualdad de género a todos los niveles, con el fin de eliminar todas las barreras y desigualdades existentes en la sociedad.



Figura 3. ODS 8: Trabajo decente y crecimiento económico. UNO (2015)

El siguiente ODS que establece relación con la investigación el cual también persigue la igualdad entre mujeres y hombres, es el *ODS 8. Trabajo decente y crecimiento económico*: Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos/as.

Este ODS 8 está estrechamente relacionado con el trabajo y las mejoras de condiciones laborales, uno de los aspectos más visibles a la hora de pensar en las desigualdades sexistas presentes en nuestro país. No se puede concebir un país desarrollado e igualitario sin suprimir estas desigualdades, sino al contrario es un claro signo de acentuación de la desigualdad.

En cuanto a las metas que persigue alcanzar este ODS 8 para 2030, las más representativas en lo referente a la igualdad entre sexos, son las siguientes:

- 8.5. Pleno empleo y trabajo decente.

Es de pleno derecho para la humanidad poseer un trabajo digno, pleno y productivo para todas mujeres y hombres, eliminando todas las barreras de acceso y discriminación salarial.

- 8.8. Derechos laborales y trabajo seguro.

El trabajo seguro y los derechos laborales son primordiales para cualquier persona, se debe tener especial atención a los referidos mujeres y mujeres migrantes.



Figura 4. ODS 10: Reducción de las desigualdades. UNO (2015)

El siguiente ODS que se va a desarrollar es el *ODS10. Reducción de las desigualdades*: reducir la desigualdad en los países y entre ellos. Este ODS tiene por objetivo reducir la desigualdad por motivos como el sexo, entre otros aspectos más.

A continuación se expondrán las metas que persigue conseguir este ODS 10 para eliminar las barreras de las desigualdades sexistas estas son:

- 10.2. Inclusión social, económica y política.

Los países deben alentar y estimular la inclusión política, social y económica de toda la humanidad, independientemente de su edad, sexo, raza, etc...

- 10.3. Igualdad de oportunidades.

Asegurar la igualdad de oportunidades de todas las personas, a través de leyes y políticas inclusivas, con el fin de eliminar estas desigualdades latentes en la sociedad.

- 10.4. Política fiscales, salariales y de protección social.

Garantizar la igualdad salarial con el fin de lograr progresivamente una mayor igualdad.



Figura 5. ODS 16: Paz, justicia e instituciones sólidas. UNO (2015)

Para terminar con el apartado de los ODS, el último ODS que se procede a desarrollar y el cual guarda relación directa con la investigación, el *ODS 16. Paz, justicia e instituciones sólidas*: Promover sociedades pacíficas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas.

Este ODS 16 en su descripción hace referencia a la lucha contra la desigualdad, esta lucha se debe promover desde la igualdad de acceso a la justicia, este acceso libre y para todas las personas a la justicia es la base de una sociedad democrática justa.

Las metas que se persiguen conseguir con el ODS 16 al finalizar esta Agenda 2030 con respecto a la equidad de género son:

- 16.1. Reducir las formas de violencia.

Debemos reducir e intentar suprimir todas las formas de violencia, en especial a lo que violencia de género se refiere. Ya que aún las tasas de mortalidad producida en violencia de género siguen siendo muy elevadas.

- 16. B. Leyes y políticas (derechos humanos).

Las leyes y políticas promulgadas tienen que ser en pro de la igualdad, promoviendo y aplicando reformas no discriminatorias en favor del desarrollo sostenible.

2.2. Igualdad en el ámbito educativo

2.2.1. Referencias al tratamiento de la igualdad en los documentos vigentes: Ley y currículo

Antes de comenzar con la investigación al uso, se considera oportuno realizar un repaso histórico a las leyes educativas españolas, con el fin de conocer desde el punto en el que partimos relativo a la equidad de género en el ámbito educativo, para concluir explicando las leyes educativas actuales sobre igualdad de género.

Es interesante conocer los antecedentes educativos en cuanto a la igualdad de sexos en el contexto escolar, ya que es necesario conocer cómo ha evolucionado históricamente el papel de la mujer en el contexto socioeducativo.

Se puede afirmar que, siguiendo a, Anguita y Torrego (2008): El derecho legal de las niñas a una educación académica elemental no tuvo lugar hasta el año 1.868 con la aprobación de la *Ley General de Instrucción Pública*, más conocida como *Ley Moyano*. Se trataba de una educación separada por género, tanto físicamente como a nivel de contenidos, por ejemplo: las mujeres estudiaban labores y tareas del hogar. La *Ley General de Educación* (LGE) de 1.970 estableció, la “coeducación” en los centros públicos, pero que solo significó la implantación de la escuela mixta, sin que el currículo se alterase.

En 1.990, la *Ley Orgánica General del Sistema Educativo* (LOGSE), establece el principio educativo de la formación en la igualdad entre los sexos y el rechazo a toda forma de discriminación. Este principio, se establece con el fin de que las desigualdades basadas en el sexo que se puedan producir en la sociedad no se transmitan ni se produzcan en la educación académica.

Con la *Ley Orgánica de Educación* (LOE) aprobada el 3 de Mayo de 2006, se establece la igualdad de oportunidades de ambos sexos y se introduce en los la educación para la igualdad entre hombres y mujeres, como un contenido que deberá integrarse y desarrollarse con carácter transversal en todas las áreas del currículo.

Actualmente, la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*, (LOMCE) y en concreto en *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero*, incluye en su capítulo 10 el tratamiento de los elementos transversales, donde aparecen la educación cívica y constitucional. Explicando que deben desarrollarse valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género, y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social. La programación docente debe comprender en todo caso la prevención de la violencia de género y se evitarán los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación.

Una sociedad democrática debe tener el reto de instituir las condiciones para que todo el alumnado adquiera y exprese su talento, en resumen, el compromiso con una educación de calidad como soporte de la igualdad y la justicia social. Sólo así es cuando se obtiene un sistema educativo de calidad, siendo inclusivo y garantizando la igualdad de oportunidades. Ya que tal y como expresa Beltrán (2012) la escuela es el principal motor de cambio siendo un elemento determinante de la igualdad y del bienestar social, sí conseguimos otorgarle esa importancia que se merece.

La LOMCE, modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su artículo único. Se modifican la redacción de los párrafos b) y l), los cuales son pertinentes a la equidad de género, se añaden al artículo 1 en estos términos:

b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

l) El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomente la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.

En el artículo 40, de la LOMCE, aparecen los objetivos que se pretenden que todo el alumnado adquiera al término de la etapa de Educación Primaria, el objetivo d) y el e), guarda estrecha relación con la igualdad de género y versan de la siguiente manera:

d) Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, con especial atención a la prevención de la violencia de género.

e) Fomentar la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, así como de las personas con discapacidad, para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de las mismas.

Como se puede observar, con diferencia a otras leyes en la LOMCE, ya se incluyen unos objetivos y párrafos propios sobre la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.

Además, en el artículo 57. Competencias del Consejo Escolar, la competencia g) versa así: *Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombre y mujeres, la igualdad de trato y la no discriminación*. Nos damos cuenta, que este es un objetivo que va más allá del aula, que es transversal y que atañe a toda la comunidad educativa.

El siguiente documento a nivel estatal que se procede a explicar es el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Este documento oficial del BOE es la concreción de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

En el artículo 7 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, recoge los objetivos de la Educación Primaria, los cuales son generales para todo el sistema educativo español. El objetivo d), el cual versa de la siguiente manera; *conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad*.

Dicho objetivo pone de manifiesto que uno de los principales objetivos del currículo de Educación Primaria, la igualdad efectiva y de oportunidades entre hombres y mujeres.

En el artículo 10. *Elementos transversales*, también se menciona la equidad de género en el subapartado 3. Y versa:

Las Administraciones educativas fomentarán el desarrollo de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género, y de los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social.

Los elementos transversales, hacen referencia a aquellos conceptos que deben ser tratados de manera colateral entre todas las materias que componen el currículo, además de todos los espacios educativos.

También, en el artículo 16. Participación de padres, madres y tutores legales en el proceso educativo, encontramos reseñas a esta igualdad de sexos. En particular, en la disposición adicional séptima. Acciones informativas y de sensibilización; en su apartado 3, expone:

Los Ministerios de Educación, Cultura y Deporte y de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, en colaboración con las Administraciones educativas y con organizaciones y entidades interesadas, promoverán entre el alumnado actividades de información, campañas de sensibilización, acciones formativas y cuantas otras sean necesarias para la promoción de la igualdad de oportunidades y la no discriminación, en especial entre mujeres y hombres y personas con algún tipo de discapacidad, así como para la prevención de la violencia de género.

Así como en los diferentes objetivos, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizajes. A continuación, se procede a aportar algunos ejemplos de las diferentes materias que conforman el currículo de Educación Primaria ya que se trata de elemento transversal, pero haciendo especial hincapié en el área de Educación Física que es la que guarda relación directa con la investigación. El curso de referencia que se ha escogido es 6º de Educación Primaria, ya que es el curso que actualmente están cursando los participantes de la investigación.

El desarrollo de este apartado va a estar dividido en dos bloques, en el primero de ellos se realizará un análisis a nivel estatal con lo que recoge el Boletín Oficial del Estado (BOE) de cada asignatura en particular y un segundo bloque de la Comunidad Autónoma de Aragón en particular con lo citado en el Boletín Oficial de Aragón (BOA).

De acuerdo con lo que se establece en el artículo 8 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, las asignaturas que se impartirán en Educación Primaria se dividen en 3 bloques:

- El alumnado debe cursar del bloque de asignaturas troncales las siguientes áreas en cada uno de los cursos:
 - a) Ciencias de la Naturaleza (CCNN)
 - b) Ciencias Sociales (CCSS)
 - c) Lengua Castellana y Literatura (LCL)
 - d) Matemáticas
 - e) Primera Lengua Extranjera (PLE)

- Todo el alumnado debe cursar del bloque de asignaturas específicas en cada uno de los cursos:
 - a) Educación Física (EF)
 - b) Religión, o Valores Sociales y Cívicos (VSC), a elección de los padres, madres o tutores legales.
 - c) Dependiendo de la regulación y la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración Educativa, al menos una de las siguientes asignaturas específicas:
 - 1- Educación Artística (EA)
 - 2- Segunda Lengua Extranjera (SLE)
 - 3- Religión, sólo si no ha sido escogida en el apartado b)
 - 4- Valores Sociales y Cívicos, sólo si no ha sido escogida en el apartado b)

Cada una de estas asignaturas cuenta con sus propios objetivos, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. A continuación, se van a presentar los más representativos de cada área en relación con la equidad de género.

En primer lugar, el área de CCNN la primera mención que se realiza a la equidad de género es en el Bloque 2: El ser humano y la salud. En el apartado de contenidos se cita: *la igualdad entre hombres*. El cual debe ser uno de los contenidos a trabajar.

La siguiente área que se trabaja la igualdad de género es la de VSC, en el criterio de evaluación 6. Comprender el sentido de la responsabilidad social y la justicia social empleando la capacidad de reflexión, síntesis y estructuración y a su vez concretado en el estándar de aprendizaje

6.2. Identifica y analiza críticamente desigualdades sociales. Este criterio hace referencia a la responsabilidad que tenemos la ciudadanía para eliminar esta desigualdades de género.

El siguiente criterio de evaluación es el número 10. Comprender la declaración de la igualdad de derechos y la no discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social, aplicándola al análisis del entorno social.

Y a la vez en su concreción en los estándares de aprendizaje, el primer estándar es: 10.1. Comprender la declaración de la igualdad de derechos y la no discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social, aplicándola al análisis del entorno social.

10.2. Analiza formas de discriminación: racismo, xenofobia, desigualdad de oportunidades.

10.4. Descubre y enjuicia críticamente casos cercanos de desigualdad y discriminación

10.5. Detecta prejuicios y analizar conflictos derivados del uso de estereotipos en el contexto escolar.

Por otra parte, en el criterio de evaluación 13. Se trata el tema de la igualdad de género, 10. Comprender la declaración de la igualdad de derechos y la no discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social, aplicándola al análisis del entorno social.

Además, en lo perteneciente específicamente a la Educación Física en la Orden de 16 de junio de 2014, de la consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, en el *Obj. EF7. Conocer y practicar*

juegos y actividades deportivas, con diversas formas de interacción y en diferentes contextos de realización, aceptando las limitaciones propias y ajenas, aprendiendo a actuar con seguridad, trabajando en equipo, respetando las reglas, estableciendo relaciones equilibradas con los demás y desarrollando actitudes de tolerancia y respeto que promuevan la paz, la interculturalidad y la igualdad entre los sexos, y evitando en todo caso, discriminaciones por razones personales, de sexo, sociales y culturales. Se hace alusión directa a la igualdad entre sexos, como objetivo para que adquiera el alumnado, y él cual debe ser trabajado en los diferentes bloques que conforman la asignatura.

Haciendo referencian específicamente a la equidad sólo en el Objetivo.EF.7., pero al tratarse de un objetivo de área debe tratarse en todas las actividades de área transversalmente.

Una vez analizados los documentos oficiales a nivel estatal, se comienzan a explicar los documentos oficiales a nivel autonómico recogidos en el BOA que hacen referencia a la igualdad entre hombres y mujeres.

En primer lugar, la *Orden de 16 de junio de 2014, de la consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.* Esta orden es la concreción del currículo de Aragón extraído de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Pero cada Comunidad Autónoma tiene autonomía particular para concretar el currículo oficial basándose en los propios intereses de la Comunidad Autónoma.

En el artículo 5 de la Orden de 16 de junio de 2014 aparecen citados los objetivos generales de la Educación Primaria que todo el alumnado de la Comunidad Autónoma de Aragón debe alcanzar al finalizar la etapa de Educación Primaria. El objetivo d) que versa, *d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.*

Como se puede observar en el currículo oficial de Aragón uno de los objetivos generales de la Educación Primaria, habla sobre la igualdad de derechos y oportunidades de hombre y mujeres. Por lo tanto, es un objetivo que el alumnado debe adquirir, y los centros educativos deben ser la herramienta y el motor de cambio. Proporcionando al alumnado una educación equitativa y de calidad; así como trabajando y enseñando valores igualitarios.

El siguiente apartado de la Orden de 16 de junio de 2014 en el que se alude a la igualdad de género es el Artículo 8. Elementos transversales, concretamente en el punto tres se cita:

Se impulsará el desarrollo de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género, y de los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social.

Es uno de los valores que debe estar presente en todos los centros educativos, la cual debe ser tratada desde las áreas y perspectivas, siendo uno de los pilares básicos de la educación. Adecuando las orientaciones metodológicas al alumnado, para que puedan superar las desigualdades, la atención a la diversidad y la inclusión.

2.2.2. Documentos de centro

Antes de profundizar en el Plan de Igualdad, se va a citar y analizar los distintos documentos de centro en los que se encuentra recogido este Plan de Igualdad. Se va a comenzar citando desde los documentos más generales que son los documentos a nivel institucional estatal, para terminar con los documentos anuales.

El primer documento que se procede a analizar y el cual recoge el Plan de Igualdad es el PEC. El Proyecto Educativo de Centro aparece citado en la *Orden de 29 de junio de 1994 por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria*.

En referencia a lo citado en la LOGSE (art. 2), del cual se puede extraer la definición del PEC, el Proyecto Educativo del Centro es el conjunto de ideas y decisiones, asumidas por toda la comunidad escolar, referidas a las opciones educativas básicas y a la organización general del Centro.

Por otro lado, las funciones más representativas del PEC encontramos que establece las señas de identidad del centro. Es un Instrumento de planificación pedagógica que concreta las intenciones educativas consensuadas por la comunidad educativa. En él se recogen los valores, los objetivos y las prioridades de actuación del centro. También, en el PEC se recoge la concreción de los currículos establecidos por la administración.

Asimismo, el presente documento está elaborado por el equipo directivo de acuerdo con las directrices establecida por el consejo escolar y por el claustro y los equipos didácticos. El PEC tiene que ser aprobado por el Consejo Escolar, y deberá hacerse público con objeto de facilitar su conocimiento por el conjunto de la comunidad educativa.

Este documento debe contener una serie de contenidos comunes para todos los PEC de las diferentes instituciones educativas para su elaboración, dichos contenidos son los siguientes:

- La organización general del centro.
- La adecuación de los objetivos generales de las etapas que se imparten en el centro.
- El Reglamento de Régimen Interior.
- Los medios previstos para facilitar e impulsar la colaboración entre los distintos sectores de la comunidad educativa.
- Las decisiones sobre la coordinación con los servicios sociales y educativos del municipio y las relaciones previstas con otras instituciones.
- Las condiciones en las que podrán estar representados los alumnos con voz pero sin voto en el consejo escolar del centro.
- Normas de convivencia del centro.
- Plan de Convivencia.
- Plan de igualdad.

El siguiente documento que se va a exponer es el RRI, el cual aparece recogido en el *Decreto 165/1992, de 17 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento de Régimen Interior de los Centros de Educación e Internamiento por medida judicial de la Comunidad Autónoma de Aragón*.

Dicho documento regula los aspectos organizativos, además del uso y funcionamiento de las instalaciones de los centros educativos, y lo representativo de la investigación las normas de convivencia del centro. Es muy importante que al elaborar las normas de convivencia, haya varios ítems en favor de la igualdad de género entre el alumnado en el aula, así como el empoderamiento femenino. Ya que, cuanto antes se inculquen estos valores al alumnado más efectivas serán a largo plazo en su conducta.

Este documento debe recoger el siguiente contenido: La organización práctica de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, las normas de convivencia que favorezcan las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa y entre los órganos de gobierno y coordinación, la organización y reparto de las responsabilidades no definidas por la normativa vigente, los procedimientos de actuación del Consejo Escolar, la organización de los espacios del centro cómo son las aulas, el recreo, etc..., el funcionamiento de los servicios educativos, las normas para el uso de las instalaciones, recursos y servicios del centro educativo, El Plan de Atención a la Diversidad (PAD), las actividades complementarias y servicios del centro y el POAT.

El equipo directivo es el encargado de elaborarlo, a través del proceso de recolección de propuestas de la comisión de convivencia principalmente y del claustro en general. Este documento es obligatorio hacerlo público para todos los docentes para que procedan a su aplicación, siendo publicado junto con las cartas de derechos y deberes del alumnado y profesorado.

Para concluir con este apartado, el último documento que se procede a presentar es el POAT, en la Orden de 16 de junio de 2014, de la consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Dicho documento aparece citado en el Capítulo IV. Atención a la diversidad, orientación y tutoría, en su artículo 16. Orientación y acción tutorial.

Siguiendo el presente documento oficial recogido en la Orden citada con anterioridad, es el POAT, el POAT determina las pautas relativas a la tutoría del alumnado. Esta acción tutorial estará dirigida al desarrollo integral y equilibrado de todas las capacidades del alumnado, favorecerá su socialización y formará parte de la actividad docente de todo el profesorado.

Las tutorías con el alumnado, tal y como sugiere la ley, son una buena manera para trabajar valores y actitudes, que favorezcan la igualdad de género, ya que cómo se ha expuesto con anterioridad, se debe favorecer el desarrollo integral y social del alumnado. Además, de abordar tutorías individuales con los responsables del alumnado, ya sean padres, madres o tutores legales. En estas tutorías individuales es interesante analizar las posturas de estos responsables sobre la equidad de género, para así conocer de dónde proceden esas desigualdades.

Este documento es elaborado por todo el profesorado del centro educativo, pero en particular, los tutores de cada grupo que forman parte de los equipos didácticos con la supervisión del equipo directivo. Este documento aparece recogido en el PEC.

2.2.3. Plan de igualdad

Tal cómo se cita en el artículo 11 de la *Orden ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas*.

El Plan de Igualdad forma parte del PEC. Es el documento en el que se recoge el diagnóstico de la situación, los objetivos, las actuaciones concretas y las herramientas de evaluación con los que se van a fomentar la educación en igualdad de mujeres y hombres en el centro educativo.

Los centros educativos disponen, a partir de la entrada en vigor de esta orden, de hasta tres cursos escolares para elaborar el Plan de Igualdad, tiempo en el que la Administración Educativa facilitará formación, instrucciones y materiales de apoyo y reflexión sobre cómo elaborarlo e implementarlo. En este proceso se cuenta con el asesoramiento de la Inspección Educativa, de la Red de Formación y de la Red Integrada de Orientación Educativa.

Por otro lado, las actuaciones que se desarrollen deben estar sujetas a los principios de igualdad efectiva y equidad de género, transversalidad, interseccionalidad, empoderamiento femenino, investigación y epistemología feminista, nuevas masculinidades y la prevención y erradicación de la violencia contra las mujeres.

Por último, La finalidad de este plan es introducir la educación en relación en la práctica pedagógica y promover el desarrollo de actuaciones con perspectiva de género en el centro educativo con la participación de toda la comunidad educativa. Este Plan de Igualdad a su vez tiene que abarcar los siguientes contenidos:

- a) Diagnóstico de la situación actual de la igualdad en el centro. Escenarios en los que hay y no hay igualdad efectiva entre hombres y mujeres tales como espacios, documentos de centro y materiales.
- b) Acciones de sensibilización y formación en igualdad efectiva entre hombres y mujeres para la Comunidad Educativa.
- c) Objetivos generales y prioridades educativas en relación a la igualdad que incluirán desde el uso del lenguaje con perspectiva de género en los documentos del centro hasta el desarrollo de acciones de prevención y erradicación de la violencia de género.
- d) Medidas específicas para promover la igualdad en el centro con especial referencia a las metodologías y la elección de materiales educativos acordes con la escuela coeducativa y específicamente con los principios de empoderamiento femenino, investigación y epistemología feminista y nuevas masculinidades, así como la visibilización de las diversas identidades de género.
- e) Detección de necesidades de formación en igualdad efectiva entre hombres y mujeres.
- g) Estrategias para realizar la difusión, el seguimiento y la evaluación del plan de igualdad en el marco del proyecto educativo.
- h) Procedimientos para articular la colaboración con entidades e instituciones del entorno para la construcción de comunidades educativas que trabajen por la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

3.1. Delimitación del objeto de estudio

Este apartado versa sobre los objetivos e hipótesis del presente TFM, se comenzará por citar el objetivo fundamental que se plantea para el desarrollo de la presente investigación, dicho objetivo es el siguiente:

- Conocer el pensamiento y la opinión de la comunidad educativa de Épila sobre la igual de género a través del pan de Igualdad e intervenir en pro de mejorar esta situación.

Por lo tanto, para valorar el grado de desarrollo del objetivo general, se ha estimado oportuno concretarlo en los siguientes objetivos específicos:

- 1) Analizar y reflexionar sobre el efecto que las leyes educativas y los documentos de centro tienen en el alumnado de Educación Primaria en pro de la igualdad sexista y el empoderamiento femenino.
- 2) Conocer y valorar el grado de influencia de las Unidades Didácticas no estereotipadas sexistamente en la equidad de género y el empoderamiento femenino en los centros educativos.
- 3) Conocer la importancia de las emociones en el rendimiento del alumnado en las clases de EF con referencia a las desigualdades sexistas y la motivación del mismo para realizar deportes no estereotipados.

Con todo ello, se plantea como hipótesis de partida que dicha escuela es un centro educativo en el cual las diferencias de género están presentes, latentes y acentuadas por el tipo de comunidad socioeducativa que acude al centro caracterizado por la inmigración y distintos tipos de etnias desfavorecidas. Por ende, se va a partir de un contexto en el que no existe una igualdad real entre hombres y mujeres. Por este motivo, la aplicación de una UD neutra, con el fin de presentar tendencias en el

cambio de pensamiento en pro de la igualdad de género en los grupos que se apliquen estas UD.

3.2. Variables de la investigación

El siguiente apartado de la investigación que se procede a delimitar son las variables de investigación. Siguiendo las aportaciones de Helmenstine (2017), se pueden observar dos tipos diferentes de variables, en primer lugar las variables independientes son el epicentro del experimento, la cual es aislada y manipulada por el investigador. Y por otro lado, la variable dependiente es el resultado medible de la manipulación de la variable independiente, en otras palabras los resultados del diseño experimental.

Dicha investigación contiene en un primer momento dos variables independientes, la primera de ellas es el Plan de Igualdad de centro, y la segunda variable corresponde con la Unidad Didáctica neutra de Datchball que se va a llevar a la práctica para comprobar el efecto en las emociones y en la forma de pensar del alumnado de 6º de Educación Primaria.

- Plan de Igualdad

- Unidad Didáctica neutra (Datchball)

Se comienza explicando la variable independiente Plan de Igualdad, esta variable hace referencia al cuestionario sobre igualdad, con la finalidad de conocer el pensamiento global de la comunidad educativa de Épila sobre igualdad de género y a saber cuál es el punto de partida de la investigación. Esta variable se ha dividido en diferentes bloques de interés, en cuales las desigualdades sexistas son predominantes. Estos bloques son explicados en profundidad en el apartado de material y método, específicamente en herramientas. Esta variable es medida a través de unos cuestionario cumplimentados por el alumnado (véase anexo 1). El Plan de Igualdad de centro es una herramienta que disponen los centros educativo para combatir las desigualdades de género en el centro educativo, su implantación en la Leyes educativas es reciente, así que es conveniente su análisis, para concluir si esta afirmación es verdadera.

Asimismo se puede observar que las actividades ofertadas por el municipio (tabla 1) tienen un marcado carácter sexista, llegando a condicionar el pensamiento sobre igualdad del alumnado.

Tabla 1. Relación entre actividades deportivas ofertadas y participantes para el curso 2019/2020.

Actividades extraescolares	N niños	N niñas	Total
Fútbol sala	18	2	20
Gimnasia rítmica	0	9	9
Patinaje	3	9	10
Zumba	1	3	4

De este modo las actividades extraescolares ofertadas en Épila facilitadas por la Concejalía de deportes de la localidad son: fútbol, patinaje, gimnasia rítmica y zumba, estas tres últimas actividades se encuentra dentro del bloque de la expresión corporal. La presente oferta tiene un marcado carácter sexista, llegando a condicionar el pensamiento sobre igualdad del alumnado principalmente en el pensamiento sobre los estereotipos en los deportes. Asimismo, otro aspecto importante es que las niñas tienen respuestas más variadas que los niños. A continuación, se explican las principales características de estas actividades extraescolares, relacionando estas características con su carácter sexista.

Las tres actividades extraescolares que se encuadran en el marco de la expresión corporal, tal y como afirma Stokoe (1976) la expresión corporal es una disciplina que le ofrece al ser humano la posibilidad de comunicar sentimientos, estados de ánimo, emociones y sensaciones de manera creativa. Siguiendo las aportaciones de Stokoe y otros autores, la expresión corporal es una disciplina asociada al género femenino porque toda expresión de sentimientos y emociones está relacionada directamente con este grupo social. Además, según afirma Gil del Pino (2010) en la sociedad esta impuesto el cliché que el baile es femenino, y este estereotipo lleva a la discriminación social de las personas que no está bien visto que la realicen, por ello los niños en las clases de EF cuando se realiza esta UD se puede observar como su rendimiento y sus emociones a la hora en enfrentarla se reduce y se ven mermadas por este estereotipo.

Tal y como afirma Álvarez (2018), el fútbol, es un deporte con un marcado carácter sexista masculino, aunque en los últimos años, se han creado muchos equipos femeninos en esta disciplina, aún queda mucho camino por recorrer para llegar a la igualdad de práctica y oportunidades en este deporte, marcado predominantemente con un carácter machista.

Por último, se procede a desarrollar la variable dependiente correspondiente a la Unidad Didáctica neutra. Dicha UD es una UD no estereotipada sexistamente, la cual ha sido definida en la investigación como neutra y corresponde a la UD de Datchball, la elección de este deporte alternativo y relativamente joven ya que su fecha de creación data del año 2005, se debe a que según recoge la página web oficial del Datchball, siguiendo las aportaciones de su autor y creador Navarro (2018), el Datchball es un deporte de cancha dividida en el que el contacto físico y el riesgo a lesionarse es mínimo.

Otra de sus características más representativas es que es un deporte coeducativo por excelencia ya que en los equipos participan el mismo número de niñas que de niños en el que juegan todos por igual sin que exista distinción de sexos en los partidos y el cual defiende la equidad entre ambos sexos, entre otros muchos valores más de justicia social, respeto y tolerancia. Además, el Datchball es un deporte que fue creado en la escuela, y como tal adquiere esta serie de valores desde su nacimiento, con el fin de superar estas barreras sexistas y crear un deporte que puedan disfrutar tanto niñas como niños sin los estigmas y clichés preestablecidos por la sociedad.

Así pues el motivo principal de su elección corresponde a que con este deporte se trabajan aspectos cognitivos, motrices y afectivos, centrándose en los aspectos afectivo-emocionales, con lo cual es un deporte que cumple todos los parámetros marcados por la investigación a investigar. Por todo ello el Datchball ha sido considerado como el deporte más apropiado a utilizar para la UD neutra.

Por todo lo argumentado anteriormente, se ha decidido realizar esta UD neutra, así como el análisis del Plan de Igualdad. Con la finalidad de demostrar la importancia de ofertar y realizar UD y deportes neutros desde el área de EF, para reducir estas desigualdades impuestas en la sociedad. Llegando a eliminar el contenido oculto y los clichés impuestos en nuestra sociedad.

Continuando con las variables de la investigación, se procede a desarrollar las variables independientes de la misma, éstas son:

- Género – Edad y Emociones

En cuanto a las variables independientes, las cuales afectan directamente a las variables dependientes podemos observar tres. La primera variable independiente es el género, esta variable afecta directamente a la investigación, puesto que se pretende valorar el grado de influencia de los estereotipos sexistas (masculino y femenino) en el área de EF, esta variable es medida con la UD neutra, con el Plan de Igualdad y las actividades extraescolares ofertadas por el municipio. Posteriormente, se procede a la recolección de los datos con los cuestionarios que se han pasado al alumnado.

La siguiente variable que se procede a analizar es la edad, es otra de las variables independientes que se van a analizar debido a que en la investigación está realizada en el 6º curso de Educación Primaria nos encontramos con un alumnado que comprenden desde los 11 hasta los 13 años. Es interesante medir esta variable en la investigación ya que el desarrollo emocional y social no es el mismo en un niño/a de 11 años que de 13, tal y como afirma Piaget (1962) en su teoría del desarrollo cognitivo. Por ello, también es una variable a tener en cuenta, ya que las respuestas y el desarrollo de las UD variarán según la edad del alumnado, esto en lo referente a la UD neutra. Y para el análisis del Plan de Igualdad la variable analizada que guarda relación con la edad es el curso del alumnado, ya que se van a analizar cuestionarios sobre igualdad de 3º de Educación Infantil, 5º de Educación Primaria y 6º de Educación Primaria.

Para concluir con las variables independientes, la última variable son las emociones que los participantes de la investigación tienen al realizar las diferentes UD. Como se puede leer en la explicación de la introducción a cerca de los diferentes modelos sobre inteligencia emocional, y siguiendo las aportaciones de Salovey & Mayer (1997), se puede ver como las emociones están directamente relacionadas con la forma en la que se afrontan las situaciones de desigualdad presentes en las aulas, así como en el rendimiento y en la participación. A su vez, esta variable se analizará a través del test TMMS-24, con las respuestas aportadas por el alumnado.

4. MATERIAL Y MÉTODO

Antes de comenzar a explicar la metodología de la investigación, se considera oportuno aclarar que el presente estudio de caso, al ser una investigación en colaboración con un centro docente, en este caso el colegio Mariano Gaspar Remiro de Épila es necesario poner en contexto dicho centro con el fin de conocer sus principales características.

4.1. Contexto de referencia

El colegio público Mariano Gaspar Remiro sita en un pueblo pequeño, llamado Épila, situado a unos 15 minutos de Zaragoza. Al ser una localidad pequeña este centro es la única oferta educativa existente en la localidad para el alumnado tanto de Educación Primaria como de Educación Infantil, por dicha situación se puede observar una gran diversidad en las aulas; diversidad referida a distintos aspectos como son la cultura, etnia, habilidades cognitivas, capacidades, situación socioeconómica....

El siguiente aspecto que se va a profundizar son los recursos espaciales que dispone el centro educativo para la práctica docente, el primer recurso espacial son los espacios comunes del colegio. El colegio se caracteriza por ser un centro educativo de gran extensión en lo que a superficie se refiere. Además, todo el centro educativo es un único edificio, pero dentro de él se pueden observar dos edificios separados y bien diferenciados pero perfectamente comunicados, uno para Educación Primaria y otro de Educación infantil.

Cada ciclo cuenta con su propio recreo con el fin que el alumnado no se mezcle para evitar posibles conflictos relacionados con la edad y la ocupación del espacio. Además, en Educación Primaria, también se divide el recreo en dos partes: 1º y 2º se sitúan en el recreo pequeño y de 3º a 6º en el recreo grande.

La accesibilidad al centro escolar es óptima, se pueden observar rampas y escaleras en todos los accesos para facilitar la entrada a las personas con discapacidad motora o para los niños con alguna lesión puntual. Además de las rampas, el colegio cuenta con un ascensor para subir al segundo piso del edificio, dónde se hay más aulas. También, el colegio cuenta con unas puertas laterales para acceder al patio desde las clases, y para su evacuación en caso de incendio.

El centro educativo cuenta con un amplio comedor para el alumnado que desea quedarse a comer, y con un pequeño gimnasio donde el alumnado recibe las clases de Educación Física, además de otros espacios como clases para apoyo educativo, aula de informática, biblioteca,....

Para terminar con los recursos espaciales, centrando el análisis específicamente en las aulas. Las aulas del colegio son de un tamaño medio-pequeño, las cuales según en qué circunstancia dificultan el canal enseñanza-aprendizaje entre docente-alumnado. Además, el aula dispone de tres pizarras, dos de ellas tradicionales y una pizarra digital. Uno de los aspectos a destacar en cuanto a la organización de las aulas, es que el alumnado se sienta en pequeños grupos, con el fin de facilitar y promover la cooperación entre ellos, así como para tratar conflictos y mejorar las relaciones socioafectivas entre iguales.

Otro aspecto a destacar en el contexto de la investigación es la descripción de las características sociocognitivas del alumnado. El centro Mariano Gaspar Remiro es un centro que se caracteriza por la multiculturalidad presente en las aulas. Al colegio asiste alumnado rumano, búlgaro y marroquí, ya que Épila se encuentra situada en la comarca de Valdejalón y se dedican principalmente al sector primario, a tareas de recolección de fruta y labores agrícolas. Aunque la etnia predominante en el centro educativo es la gitana. Es importante resaltar esta etnia y estas nacionalidades puesto que tienen una tradición social y religiosa con tendencia machista, la cual tiende a menospreciar a la mujer, todas estas observaciones están justificadas con el cuestionario Plan de Igualdad.

Las características cognitivas y evolutivas del alumnado son las acorde para los niños y niñas de su edad teniendo gran importancia la multiculturalidad presente en aula, en las desigualdades que podemos observar, en la comprensión y expresión del idioma y por ende en las relaciones sociales entre el alumnado y el personal educativo, influyendo en su rendimiento académico, así como en las relaciones con sus iguales.



Figura 6. Colegio Gaspar Remiro Épila. www.Google.es/Maps (2019)

4.2. Metodología

La intención del presente trabajo consiste en demostrar la necesidad de realizar y ofertar, UD y deportes neutros, para mejorar y sensibilizar a la comunidad socioeducativa de Épila con aspectos relacionados con la equidad de género. Para ello fue fundamental identificar el origen de dicha desigualdad social mediante la observación directa en el centro escolar, y la elaboración de un cuestionario sobre igualdad, en colaboración con la comisión de convivencia. También, fue necesario el análisis de las actividades extraescolares ofertadas por el municipio ya que es otra de las variables que condiciona al alumnado, ya que las actividades extraescolares ofertadas en el municipio tienen un marcado carácter sexista. Para terminar, implementando un UD neutra, que se implementará en nueve sesiones, tras haber realizado el pretest en el área de EF, con el fin de conocer el grado de satisfacción del alumnado al realizar esta UD no estereotipada a través del test TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale) (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), y su posterior posttest, a continuación se explica en profundidad el cuestionario.

4.2.1. Diseño

A raíz de las afirmaciones de Hernández (2014) la presente investigación es un estudio cuantitativo, el enfoque cuantitativo en investigación se caracteriza por usar la recolección de datos para corroborar hipótesis, estas hipótesis tienen base en el análisis estadístico a través de la medición numérica, con el propósito de establecer criterios de comportamiento y evidenciar teorías en relación con el objeto de estudio. La investigación cuantitativa es un método secuencial y probatorio, en el que se guarda un orden riguroso. Se establecen objetivos, hipótesis de investigación y variables de investigación, y para ser observadas se utilizan diferentes técnicas, como encuestas o mediciones. Este enfoque se fundamenta en el método científico, lo que facilita formular y comprobar hipótesis a partir de la experimentación (Molina y Mousalli-Kayat, 2015).

Asimismo siguiendo las aportaciones de Kerlinger (2002), esta investigación es empírica por que consiste en recolectar y analizar datos de la realidad, por ende es descriptivo, ya que describe y analiza los procesos que se producen en ese contexto específico.

La ciencia necesita tanto de datos empíricos como de teorías, por ello para llevar a cabo esta investigación se ha utilizado el método hipotético-deductivo, que sus principales características son que es un procedimiento que el investigador prosigue para hacer de su actividad una práctica científica, esta práctica científica consiste en hacer observaciones, formular hipótesis y comprobarlas mediante experimentos controlados, todo ello manteniendo su carácter hipotético y confrontando los hechos, a raíz de confrontar estos hechos surge la refutación de la teoría o su comprobación.

Además es una investigación transversal, dicha investigación es un tipo de investigación observacional que se caracteriza por analizar datos de variables compiladas durante un periodo de tiempo sobre un subconjunto definido, estos datos se recogen en un solo momento temporal, a una muestra de sujetos diferenciados por el sexo, la edad y su estado emocional. Centrando el estudio en estas diferencias, utilizando como variable independiente el Plan de Igualdad de centro y la UD neutra de Datchball, y se comprueban los cambios en las variables dependientes sexo, edad y emociones. Para conocer estos efectos se han utilizado cuestionarios y analizado las respuestas de dichos cuestionarios con el programa SPSS, (presentados en los Anexos I y II de este informe).

Por último, la presente investigación es un estudio cuasi-experimental, en el que se asume la normalidad de las muestras. Con ello se quiere decir, que el grupo de niños y niñas ya viene determinado por el propio centro, siendo además, el número de niñas y niños con los que se ha contado aproximadamente el mismo.

4.2.2. Participantes

La muestra está constituida por el alumnado de 3º de Educación Infantil (EI), y el de 5º y 6º de EP de colegio Gaspar Remiro de Épila. Concretamente para el Plan de Igualdad participan los tres cursos, con la finalidad de conocer una mirada más amplia y global sobre el pensamiento del centro educativo en relación a la igualdad de género, analizando una muestra de 133 participantes para ello compuesta por 65 niñas y 68 niños.

Por otra parte, para la puesta en práctica de la UD, la investigación está centrada en 6º curso de EP, contando con las tres vías que conforman el curso A, B y C. Esta muestra consta de 45 alumnos y alumnas de entre 11 y 13 años. En referencia al género, se ha trabajado con un número similar de niños y niñas (23 y 22 respectivamente).

Además, se realizó un informe DAFO con el fin de conocer el pensamiento de los padres, madres y tutores legales del alumnado en relación al Plan de Igualdad y la igualdad efectiva de mujeres y hombres, con la meta de concienciar a la comunidad educativa en la equidad de género y el empoderamiento de las mujeres y las niñas.

Es importante mencionar que el profesorado ha colaborado en la evaluación y elaboración del cuestionario sobre el Plan de Igualdad, en concreto la comisión de convivencia, profesorado veterano en el centro, el director de centro y el profesor de Educación Física.

Por último, el grupo-clase participante en la investigación el 60,00% de ellos practican actividad física, fuera del colegio. Siendo lo más llamativo que el 92,00% hacen esa actividad extraescolar con sus amigos. Evidenciando una cierta tendencia que el alumnado en edad escolar suele practicar la actividad física deportiva que realiza su grupo de iguales y que además por la sociedad está bien visto, o para ser aceptado en este grupo de iguales.

4.2.3. Herramientas

En primer lugar, se han utilizado dos instrumentos de evaluación adaptados a la finalidad del estudio: el cuestionario sobre el Plan de Igualdad (elaboración propia desde el centro Mariano Gaspar de Épila) y el test TMMS-24 para valorar el estado emocional del alumnado antes y después de realizar la UD de Datchball.

Mediante la puesta en práctica de UD neutra de Datchball, se pretende poner en práctica un deporte neutro y coeducativo, en el que la igualdad de género y el no contacto son sus principales premisas. El propósito es confirmar la necesidad de trabajar desde el área de EF con juegos y deportes neutros, para conseguir la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres, así como desde todos los ámbitos socioeducativos cómo son las actividades extraescolares.

Dentro de las ocho sesiones que componen esta UD se encuentra el desarrollo de elementos básicos de Datchball, cómo son las emociones, la igualdad de género y la competitividad controlada. Antes y después de realizar la UD se procede a realizar el test TMMS-24, para conocer el grado de satisfacción y las emociones del alumnado Navarro (2018).

Volviendo a los instrumentos empleados para la evaluación de la presente investigación, se pueden observar por orden de aparición el cuestionario sobre igualdad y el test TMMS-24.

En primer lugar se procede a explicar el *cuestionario sobre igualdad*. Este cuestionario ha sido diseñado y construido con la finalidad de valorar las actitudes y pensamientos del alumnado en relación con la igualdad de género, para conocer desde que punto partimos en relación con esta equidad de género y tener una visión sobre la idoneidad del mismo respecto al objetivo general que pretende conseguir la investigación.

El cuestionario de igualdad ha sido diseñado por la comisión de convivencia en varias reuniones. Según recoge la Orden ECD/1003/2018 del 7 de junio en su artículo 7, dicho equipo debe estar constituido por un miembro del equipo directivo, por un profesor o profesora coordinador/a y por todos docentes que se comprometan a desarrollar estructura de apoyo tanto simétricas como asimétricas, en este caso en particular se pidió ayuda a los docentes que más tiempo llevan en el centro. Además, el equipo de convivencia contará con el asesoramiento del especialista en orientación educativa de la Red Integrada de Orientación (RIO).

El instrumento diseñado consta de siete preguntas divididas en bloques de intereses en relación con la igualdad de género. El primer bloque son profesiones; el segundo bloque tareas domésticas; el tercer bloque juegos; el cuarto bloque emociones; el quinto bloque disfraces; el sexto personajes de ficción literaria y por último, el séptimo bloque preguntas sobre equidad de género en general y por último. Para el diseño del cuestionario y el análisis de las respuestas se ha realizado una encuesta de reactivos cerrados con siete preguntas, con respuestas cerradas dónde el alumnado respondía hombre, mujer o ambos.

Igualmente, se va a presentar es el *cuestionario TMMS-24*, siguiendo las aportaciones de Taramuel y Zapata (2017) el instrumento fue diseñado siguiendo levemente el modelo de Salovey y Mayer (1997). El test TMMS (Escala Rasgo de Metaconocimiento Emocional), es considerado como la primera medida de la Inteligencia Emocional. Está constituido por 24 ítems, los cuales son respondidos sobre una escala Likert de 5 puntos, el 1 nada de acuerdo y el 5 totalmente de acuerdo. Centrándose principalmente en tres aspectos de la Inteligencia Emocional, estos aspectos son:

Atención a las emociones: La propia conciencia sobre nuestras emociones, siendo capaz de reconocer nuestros sentimientos y su significado.

Claridad emocional: Hace referencia a la capacidad para comprender las emociones, siendo capaces de distinguir entre ellas, e integrándolas en nuestro pensamiento.

Reparación emocional: Capacidad para controlar y regular las distintas emociones, tanto negativas como positivas.

Resulta preciso aclarar que el formato en el que se implementó el cuestionario fue un pretest-posttest, con la finalidad de comprobar las variaciones que se generan en las emociones del alumnado con la puesta en marcha de la UD neutra de datchball.

Haciendo referencia a la fiabilidad del instrumento, se ha utilizado para comparar la variable independiente (UD neutra de datchball) con las variables dependientes (sexo, edad y emociones) la prueba Chi Cuadrado de Pearson. Tal y como afirma Webster (2000:466), la prueba Chi Cuadrado de Pearson consiste en el análisis de la diferencia entre las expectativas con base en la distribución planteada como hipótesis y los datos reales que aparecen en la muestra. Esto quiere decir, que la prueba X^2 consiste en establecer la correlación entre dos variables cuantitativas, fijando preliminarmente que ambos son independientes, estableciendo un índice de correlación de ,05.

Siguiendo las aportaciones de Manzano (2014), se establece esta correlación de ,05 transformando la prueba Chi Cuadrado de Pearson según la V de Cramer, esta transformación nos permite obtener una medición entre 0 (ausencia absoluta de relación) y 1 (relación máxima). Para establecer una relación entre variables se exige una correlación mínima de ,01, interpretando V mayor o igual que ,01 con un efecto pequeño, mayor o igual que ,03 con un efecto mediano y, por último, mayor o igual que

,05 con un efecto grande. Por ello, para la presente investigación se ha establecido un coeficiente de correlación de ,05.

4.2.4. Procedimiento

El proceso empírico de la investigación contempla diferentes fases que condicionan la aplicación de los diferentes instrumentos elaborados. Tras concretar el centro de Educación Primaria sobre el que se iba a desarrollar la investigación, fue preciso acotar los participantes tanto en la primera parte, la referida a conocer la situación actual sobre igualdad de género en el centro, el propósito de esta fase es tener una visión más real y global sobre el centro en relación a la igualdad de género, cómo en la segunda parte de intervención, a través de la puesta en práctica de la UD de Datchball.

A partir de estos criterios, se consideró que para conocer la situación actual en relación a la equidad de género el cuestionario sería realizado por el alumnado de 3º de EI, 5º EP y 6º EP. En sus tres vías A, B y C. Ya que al realizar el cuestionario en el último curso de EI y los dos últimos cursos de EP permite obtener una mirada global del centro. Mientras que el desarrollo de la UD de Datchball, y su pre-post test TMMS-24, fuera realizado únicamente por el alumnado de 6º de Educación Primaria, en las vías A, B y C. Ya que el criterio, conocimiento y nivel de reflexividad es el más idóneo por nivel de desarrollo cognitivo y social.

El trabajo de campo está dividido en dos fases diferenciadas. En la primera fase de la investigación se aplicó el cuestionario sobre igualdad. Para ello, antes de su confección se tuvo un reunión con el equipo de convivencia del centro, con la finalidad de realizar las preguntas y respuestas lo más acordes posibles para conocer la realidad del centro. Tras pasar los cuestionarios a través de internet al alumnado y conocer la realidad del centro, así como la oferta extraescolar del municipio y el porcentaje de niños y niñas que practican estos deportes por parte del alumnado se procedió a continuación se procedió a realizar la intervención.

Es importante aclarar que los cuestionarios fueron entregados al alumnado, quienes los completaron y los devolvieron al equipo de convivencia. Posteriormente fueron facilitados al equipo de trabajo de este proyecto para su análisis, utilizando para ello la herramienta Google Forms. De acuerdo con De Leewu y Hox (2011) la recopilación de los datos a través de formatos en red como internet o intranet permite que los datos sean más reales al ser menos intrusivas y tener más privacidad al responder el cuestionario, además de reducir costos y tiempo.

Para comenzar la segunda fase se realizó el pretest TMMS-24, el cual se cumplimentó al inicio de la primera sesión de la UD de referencia. Antes de ello, tres alumnos y alumnas al azar realizaron la prueba piloto del test, el tiempo medio para realizar el test fue de 3 minutos y 45 segundos. Con estos datos se decidió que el test fuera realizado antes de dar comienzo la primera sesión de la UD de Datchball, ya que el tiempo para realizar el test por parte del alumnado es reducido, tras este pretest se dio comienzo a la UD de Datchball.

Para concluir con la investigación tras la puesta en práctica de la UD de Datchball, en la última sesión al final de la misma se procedió a pasar el test TMMS-24, para así comprobar la variación en las preguntas, en relación a la diferencia entre la situación previa y la posterior.

Es conveniente destacar en este punto que el diseño inicial del proyecto de investigación tenía contemplado una nueva recogida de datos después de la implementación de dos UD consideradas con estereotipo sexista (fútbol, masculino y bailes, femenino). Además, al finalizar la intervención de la tercera UD se había previsto también volver a aplicar el test derivado del Plan de igualdad, para comprobar si la intervención había podido influir en el alumnado. Sin embargo, la situación higiénico-sanitaria derivada de la aparición del Covid-19 ha impedido la puesta en marcha de dos de las tres UD previstas. Por tanto, en el presente informe solo se presenta el análisis de la medición inicial del Plan de igualdad, así como una única comparativa pre-post centrada sobre una UD neutra.

4.2.5. Análisis

Tras la recolección de los datos, se trasladó toda la información al programa SPSS versión 26.0 para Windows. Con este paquete informático se efectuó el análisis estadístico de todas las variables de la investigación. Un análisis para las variables del cuestionario de igualdad y otro análisis de las variables del test TMMS-24. En el análisis se ha realizado un análisis descriptivo, con un estudio de correlaciones para valorar las posibles diferencias entre sexo, edad y emociones, correspondiendo estas tres mismas variables dependientes para ambos análisis; con las variables independientes igualdad y UD neutra.

5. RESULTADOS

El siguiente apartado está destinado a describir los resultados adquiridos en el estudio a través del cuestionario de igualdad y el test TMMS-24. Así pues el siguiente epígrafe versa en primer lugar sobre los resultados obtenidos en el cuestionario del Plan de Igualdad, siendo analizados tanto descriptiva como cuantitativamente, análisis de correlaciones con X^2 y los porcentajes de práctica de las actividades extraescolares. Por otro lado un segundo apartado sobre los resultados obtenidos en el test TMMS-24 en relación con las emociones del alumnado. Además, el estudio cuenta con la aprobación de la dirección del colegio, así como del inspector de educación.

5.1. Cuestionario Plan de Igualdad

Comenzando con el análisis de las encuestas del Plan de Igualdad, en primer lugar se quiere aclarar que se ha realizado el análisis descriptivo de los diferentes bloques, relacionando los siete bloques de preguntas sobre igualdad con el género y el curso académico de los participantes. Por motivos de espacio no se van a mostrar todas las tablas obtenidas en el SPSS al realizar Chi cuadrado de Pearson, sino que se va a hacer referencia a todos los resultados de las variables más relevantes sobre el objeto de estudio. Realizando el estudio de contraste de estas variables con el fin de verificar o rechazar la existencia de diferencias significativas entre las mismas.

En primer lugar, el bloque 1 relativo a las profesiones arroja unos resultados en los cuales profesiones como albañilería $p=,017$ y agricultura $p=,000$ tienen respuestas que son trabajos realizados en su mayoría por ambos sexos, pero los niños responden que son trabajos realizados por hombres. Por otro lado, el trabajo de limpiadora $p=,033$ sucede lo contrario, la respuesta mayoritaria es que son trabajos realizados por ambos sexos, pero en particular los niños piensan que el trabajo de limpiadora es un trabajo realizado por mujeres. Para finalizar, lo último destacable de este primer bloque en relación a los profesiones con el género es que profesiones como educación, peluquería y venta ambulante casi todas las respuestas es que son trabajos realizados por ambos sexos. Asimismo, relacionando las profesiones con la edad albañilería $p=,000$, destacando que en 3º de EI, los niños piensan que la albañilería es trabajo de ambos géneros y de mujeres.

Por el contrario, en 5° y 6° de EP los niños piensan que es trabajo realizado por ambos sexos o por hombres. Por el contrario, el trabajo de limpiadora $p=,001$, los tres cursos piensan que es un trabajo que realizan ambos géneros.

El segundo bloque referente a tareas domésticas los resultados obtenidos en relación al género nos muestran una correlación de $p=,033$ en hacer la comida, de $p=,000$ en limpiar la casa y de $p=,001$ en lavar y tender a favor que estas tareas son labores femeninas, especialmente pensado por los niños. Por el contrario, cambiar una bombilla con una correlación de $p=,002$ a favor que es una tarea masculina. Por otro lado, al relacionar tareas domésticas con el curso, los resultados obtenidos nos muestran que hacer la comida $p=,000$, limpiar la casa $p=,001$ y lavar y tender con una correlación de $p=,006$ son tareas que corresponden a mujeres, destacando este pensamiento entre el alumnado de 5° y 6° de EP. Cabe resaltar en este apartado que el alumnado de 3° de EI sus respuestas han ido encaminadas a que estas tareas son labores masculinas. En contraposición las tareas de montar un mueble $p=,000$ y cambiar una bombilla $p=,000$, las respuestas del alumnado han ido encaminadas en que son tareas realizadas por hombres.

Tabla 2. Tabla descriptiva juegos, curso y género

		3° EI		5° EP		6° EP	
		Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas
Fútbol	Mujeres	0	1	3	0	0	0
	Hombres	12	1	5	0	9	0
	Ambos géneros	8	15	16	24	15	24
Saltar a la comba	Mujeres	3	0	0	0	0	0
	Hombres	0	0	1	1	0	0
	Ambos géneros	17	17	23	23	24	24
Muñecas	Mujeres	13	0	9	5	11	3
	Hombres	0	3	3	0	0	0
	Ambos géneros	7	14	12	19	13	21
Camiones	Mujeres	0	2	3	0	0	0
	Hombres	6	1	2	4	3	0
	Ambos géneros	14	14	19	20	21	24
Polis y cacos	Mujeres	0	0	0	0	0	0
	Hombres	0	0	1	0	0	0
	Ambos géneros	20	17	23	24	24	24
Toros	Mujeres	0	5	2	0	0	1
	Hombres	8	0	4	0	5	0
	Ambos géneros	12	12	18	24	19	23
Cocinitas	Mujeres	12	0	7	3	9	0
	Hombres	0	2	2	0	0	1
	Ambos géneros	8	15	15	21	15	23
Construcciones	Mujeres	0	0	1	1	0	0
	Hombres	7	0	4	1	6	1
	Ambos géneros	13	17	19	22	18	23

Continuando con el análisis del Plan de Igualdad, el tercer bloque hace referencia a juegos y deportes, en conocer el pensamiento en referencia a quien se cree que puede practicar estos juegos y deportes, encontrándonos juegos y deportes neutros, así como otros con un marcado carácter sexista cómo puede ser el fútbol o las muñecas y cocinitas. Destacando que la mayoría de las mujeres tienen un pensamiento más abierto en pro de la equidad de género (tabla 2).

Tabla 3. Género y fútbol

Género	Mujeres	Hombres	Ambos géneros	Total
Hombre	3	26	39	68
Mujer	1	1	63	65
Total	4	27	102	133

Tabla 4. Género y muñecas

Género	Mujeres	Hombres	Ambos géneros	Total
Hombre	33	3	32	68
Mujer	8	3	54	65
Total	41	6	86	133

La correlación de $p=,000$ en los juegos con carácter sexistas, principalmente este pensamiento es por parte del género masculino. Esto nos hace ver que es necesario un cambio en la orientación de los juegos y deportes. Empezando a inculcar este pensamiento desde las escuelas especialmente en los niños. Esto en relación de los juegos con el género (tablas 3 y 4).

Tabla 5. Edad y fútbol

	Mujeres	Hombres	Ambos géneros	Total
3º EI	1	13	23	37
5º EP	3	5	40	48
6º EP	0	9	39	48
Total	4	27	102	133

Por otro lado, en relación a los juegos con la edad en todos los cursos los niños tienen un marcado pensamiento sexista obteniendo resultado con un correlación de $p=,027$ a favor de que deportes con carácter sexista masculino como el fútbol, el pensamiento es favor de la práctica por hombres y juegos con marcado carácter sexista femenino como son las muñecas y las cocinitas son de niñas (tabla 5), este pensamiento vuelve a poner

de manifiesto que este pensamiento está más inculcado en los niños. Siguiendo a Blández, Fernández y Sierra (2007) que indican que estos estereotipos siguen estando presentes en el alumnado de Educación Primaria, vinculando a las chicas con actividades de ritmo y expresión corporal.

Para concluir, los juegos y deportes neutros cómo polis y cacos o saltar a la comba, la gran mayoría del alumnado ha respondido que son juegos practicados por ambos géneros. Lo que demuestra la importancia de realizar actividades y deportes neutros para eliminar estos estigmas y clichés impuestos en la sociedad.

Tabla 6. Tabla descriptiva género, edad y emociones

		3º EI		5º EP		6º EP	
		Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas
Miedo	Mujeres	4	4	2	3	2	1
	Hombres	1	1	0	1	3	2
	Ambos géneros	15	12	22	20	19	21
Inteligencia	Mujeres	0	0	2	0	2	0
	Hombres	0	0	2	0	2	0
	Ambos géneros	20	17	20	24	20	24
Valentía	Mujeres	0	2	2	4	2	3
	Hombres	5	2	2	1	4	2
	Ambos géneros	15	13	20	19	18	19
Debilidad	Mujeres	6	2	2	1	8	3
	Hombres	0	2	0	3	0	3
	Ambos géneros	14	13	22	20	16	18

El siguiente bloque que se procede a analizar los resultados obtenidos con la prueba χ^2 son las emociones, por lo general la mayoría de las respuestas han ido orientadas a que las emociones se perciben y son expresadas por ambos géneros. Las diferencias más significativas nos las encontramos en inteligencia $p=,017$, destacando que todas las niñas entrevistadas han respondido que la inteligencia pertenece a ambos géneros (tabla 7).

Tabla 7. Género e inteligencia

Género	Mujeres	Hombres	Ambos géneros	Total
Hombre	4	4	60	68
Mujer	0	0	65	65
Total	4	4	125	133

Tabla 8. Género y debilidad

Género	Mujeres	Hombres	Ambos géneros	Total
Hombre	16	0	52	68
Mujer	6	8	51	65
Total	22	8	103	133

Por otro lado, la debilidad con $p=,002$, también muestra una significación positiva destacando que son los niños quienes piensan que las mujeres son más débiles. Las diferencias más significativas en relación a las emociones nos las encontramos en el género (tabla 6). Para finalizar con el análisis de las emociones no se han encontrado diferencias significativas entre las emociones y la edad.

Otra de las variables en las que se ha encontrado correlación significativa es el bloque de preguntas elegir un disfraz y un personaje literario ficticio. En relación a disfraz y género, se ha encontrado una correlación de $p=,001$, destacando que el disfraz mayoritariamente elegido por las niñas ha sido superheroína y el de los niños futbolista. Asimismo, en la elección de personaje literario ficticio se ha observado una correlación de $p=,000$, resaltando que casi el 50% de los niños entrevistados han elegido el personaje de guerrero, en tanto las niñas han elegido la sirenita y la ratita presumida (tablas 9 y 10).

Tabla 9. Género y disfraz

	Bailarín/a	Mago/a	Brujo/a	Príncipe/ princesa	Superhéroe/ superheroína	Futbolista	Piloto	Total
Hombre	5	4	5	5	15	26	8	68
mujer	7	10	5	9	25	5	4	65
Total	12	14	10	14	40	31	12	133

Tabla 10. Género y personaje literario ficticio

	Gato con botas	Peter Pan	La ratita presumida	Blancanieves	Juan sin miedo	La sirenita	Hada	Guerrero	Total
Hombre	12	12	1	5	8	1	0	29	68
mujer	2	13	17	9	0	16	5	3	65
Total	14	25	18	14	8	17	5	32	133

No se ha encontrado diferencias significativas en relación a la elección del disfraz y la edad, pero si hay correlación significativa $p=,004$, en relación al disfraz y la edad, respondiendo el alumnado de 3º EI el gato con botas y la sirenita, y el de 5º y 6º de EP guerrero y la ratita presumida.

Por último, para concluir con el análisis de los resultados sobre el cuestionario del Plan de Igualdad, se procede al análisis del bloque de preguntas sobre cuestiones generales en equidad de género. En la pregunta ¿quién suele cocinar en casa?, contrastando la pregunta con el género se obtiene una correlación de $p=,041$, tanto niños como niñas un número elevado de las respuestas corresponden a quien cocina es mamá. Asimismo, ocurre en relación de las valoraciones con la edad, las más significativas son ¿quién suele cocinar? con una correlación de $p=,000$ y ¿quién suele limpiar la casa? Con una correlación de $p=,001$. Todas las respuestas a favor de mamá en todos los cursos analizados (tablas 11 y 12).

Tabla 11. Quién suele cocinar y edad

	Mamá	Papá	Ambos	Otros	8	Total
3º EI	21	3	13	0	0	37
5º EP	12	1	24	3	8	48
6º EP	16	3	29	0	0	48
Total	49	7	66	3	8	133

Tabla 12. Quién suele limpiar y edad

	Mamá	Papá	Ambos	Otros	8	Total
3º EI	21	3	13	0	37	21
5º EP	8	1	36	3	48	8
6º EP	13	2	27	6	48	13
Total	42	6	76	9	133	42

5.2. Aplicación TMMS-24 pre-post Datchball

Antes de comenzar con la presentación de los resultados obtenidos en el test TMMS-24 se considera oportuno aclarar que se ha determinado la normalidad de la muestra mediante las pruebas de Kolgomorov-Smirnov y Shapiro-Wilk. Siguiendo las aportaciones de García et al (2010), la prueba Kolgomorov-Smirnov es una prueba no paramétrica que se utiliza en estadística inferencial con el fin de comprobar y verificar si las puntuaciones de la muestra siguen una distribución normal o no. Se ha encontrado una distribución normal de todas las variables en los dos momentos que se ha llevado a cabo la medición pre-post.

En primer lugar se van a analizar los resultados del test en la medición Pre-Post, esto quiere decir antes y después de realizar la UD neutra de Datchball, relacionando todas las variables dependientes, ítems sobre las emociones, con las variables independientes género y edad. Para ello, se ha realizado un análisis descriptivo y, posteriormente, relacional aplicando la prueba Chi cuadrado de Pearson. En primer lugar se compara la evolución de las respuestas del test TMMS-24 el cual se ha administrado en dos momentos el Pre y el Post.

Por lo general, las respuestas sobre las emociones y el estado de ánimo han sido mejores en la medición Post, obteniendo resultados más cercanos al 5 y mejorando las anteriores respuestas, especialmente en las niñas aunque las puntuaciones de las niñas en la medida pre ya eran elevadas. No encontrándose diferencias significativas en relación a la edad, pero sí en relación al género. Esto demuestra la importancia de trabajar con juegos y deportes neutros no estereotipados, con el fin de motivar y eliminar estos clichés sobre el género en los deportes (tabla 13).

Tabla 13. Descriptivo comparativo con género media Pre-Post TMMS-24

	Mujer		Hombre	
	Pre	Post	Pre	Post
Presto mucha atención a los sentimientos	4	5	3	3
Normalmente me preocupo mucho por lo que siento	4	4	3	3
Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones	4	4	3	3
Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo	4	3	4	4
Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos	3	3	4	3
Pienso en mi estado de ánimo constantemente	4	4	4	3
A menudo pienso en mis sentimientos	4	4	4	3
Presto mucha atención a como me siento	4	4	4	3
Tengo claros mis sentimientos	4	4	4	4

Frecuentemente puedo definir mis sentimientos	3	3	4	3
Casi siempre se cómo me siento	4	4	4	4
Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas	4	4	3	3
A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones	4	4	3	4
Siempre puedo decir cómo me siento	3	3	3	4
A veces puedo decir cuáles son mis emociones	4	3	4	4
Puedo llegar a comprender mis sentimientos	4	4	4	4
Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista	4	4	3	4
Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables	4	4	4	4
Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida	4	3	3	3
Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal	4	4	4	4
Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme	4	4	3	4
Me preocupo por tener un buen estado de ánimo	4	3	4	4
Tengo mucha energía cuando me siento feliz	4	5	4	5
Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo	5	3	4	4

En relación a las emociones y el género, el análisis está centrado en las emociones y género, puesto que no se han encontrado diferencias significativas entre emociones y edad en el Pre. En la medición Pre al relacionar emociones y género con la prueba estadística Chi cuadrado de Pearson, se encuentra correlación significativa en el ítem “presto mucha atención a mis sentimientos” con $p=,000$, en dicha respuesta las niñas en su mayoría se sitúan entre los valores máximos 4 y 5, mientras que, por otro lado, los niños se sitúan en el valor del medio 3 (tabla 14).

Tabla 14. Presto mucha atención a mis sentimientos y género Pre

	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Mujer	2	2	1	9	10	24
Hombre	1	5	15	2	1	24
Total	3	7	16	11	11	48

El siguiente ítem que muestra una correlación significativa entre emociones y género es “normalmente me preocupo mucho por lo que siento” con una correlación de $p=,008$, asimismo como ocurría en el ítem anterior la mayoría de respuestas de las niñas se encuentran en los valores 4 y 5, mientras que los niños se sitúan principalmente en niveles bajos, entorno al 3.

Lo mismo que en los anteriores ítems ocurre con las sucesivas preguntas, en las que se pone de manifiesto que las niñas prestan más atención a los sentimientos. Pero merece la pena prestar especial atención, qué en los ítems “pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo”, “dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos” y “pienso en mi estado de ánimo constantemente”, ni niñas ni niños han respondido que no están nada de acuerdo.

Por último, el ítem “a menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones”, con una correlación de $p=,001$, también demuestra que las niñas prestan más atención a los sentimientos y emociones que los niños (tabla 15).

Tabla 15. Emociones y género Pre

	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Mujer	1	0	9	12	2	24
Hombre	0	12	2	7	3	22
Total	1	12	11	19	5	48

En comparación, los resultados obtenidos en el momento Post, tras haber realizado la UD neutra de Datchball, nos desprende unos resultados significativos en el ítem “presto mucha atención a los sentimientos” con un índice de correlación de $p=,000$. Aumentando las respuestas de los niños acercándose a valores máximos de 4 (tabla 16).

Tabla 16. Presto mucha atención a los sentimientos y género Post

	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Mujer	0	0	0	7	17	24
Hombre	1	4	11	7	1	24
Total	1	4	11	14	18	48

Asimismo, en el ítem “normalmente me preocupo mucho por lo que siento” con un nivel de correlación de $p=,004$, igual que ocurre en el ítem anterior en especial los resultados de los niños se acercan más a los niveles máximos en comparación con el Pre, mientras que las niñas se mantienen en valores altos entre el 4 y el 5.

Por el contrario, los ítems “a menudo pienso en mis sentimientos” con un índice de correlación de $P=,003$ y “presto mucha atención a como me siento” con $P=,022$, muestra una tendencia a mostrar valores más bajos en los niños situándose en niveles relativos al 2, mientras en contraposición las niñas se sitúan en valores máximos (tablas 16 y 17).

Tabla 16. A menudo pienso en mis sentimientos y género Post

	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Mujer	1	1	7	5	10	24

Hombre	0	12	6	5	1	24
Total	1	13	13	10	11	48

Tabla 17. Presto mucha atención a como me siento y género Post

	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Mujer	0	3	5	3	13	24
Hombre	1	3	8	9	3	24
Total	1	6	13	12	16	48

Por último, para concluir con el apartado de análisis de los resultados del test TMMS-24 se procede a comparar ambos momentos de la medición Pre-Post. El análisis se va a centrar en comentar los ítems con correlación significativa entre ambos momentos de la medición.

En un primer momento nos encontramos que el ítem “pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo” tiene un índice de correlación de $p=,002$, encontrando diferencias significativas en el sentido que se encuentran mayores frecuencias de respuestas positivas, haciendo referencia a la suma de las opciones muy de acuerdo y, especialmente, en totalmente de acuerdo en la segunda medición. Por ende, en principio la UD de Datchball sí que ha influido en la forma de pensar del alumnado en sus segundas respuestas.

Por otro lado, el ítem “dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos” con un índice de correlación de $p=,007$, existen cambio hacia una tendencia de valores inferiores, los referentes a nada de acuerdo y algo de acuerdo (tabla 18). Lo que se entiende como un cambio positivo, ya que existe mayor autorregulación emocional. Sucede lo mismo con el ítem “pienso en mi estado de ánimo constantemente” con un índice de correlación de $p=,026$, las respuestas tienden hacia valores inferiores en comparación con el pre, lo que deduce como un cambio positivo.

Tabla 18. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos y género post

	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Pre	0	6	24	10	8	48
Post	9	9	12	9	8	48
Total	9	15	36	19	16	96

Además, es interesante comentar que en el ítem “tengo claros mis sentimientos” nadie ha contesta nada de acuerdo. Lo que demuestra que aunque sea un poco dudoso, la mayoría del alumnado de 6º de EP tiene claro lo que siente y lo que es más importante como se sienten, en este caso cuando realizan las clases de EF.

Otro ítem que tiene un elevado índice de correlación es “a menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones”, con $p=,015$ elevando considerablemente el nivel de respuestas en la opción totalmente de acuerdo. Asimismo, en el ítem “tengo mucha energía cuando me siento feliz”, con un índice de correlación de $p=,000$, después de realizar la UD de Datchball, la mayoría de las respuestas se concentran en la opción totalmente de acuerdo, aunque en el pre también es la medida más elevada, podemos observar en la tabla 19, el 87,5% de las respuestas se ubican en totalmente de acuerdo.

Tabla 19. Comparación Pre-Post test TMMS-24, ítem tengo mucha energía cuando me siento feliz

	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Pre	0	3	12	14	18	48
Post	1	0	1	4	42	48
Total	1	3	13	18	60	96

Sin embargo, también se han encontrado diferencias significativas respecto a la medición inicial en el ítem “cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo”, se pueden observar cambios positivos. Cambiando las respuestas en el post hacia una tendencia central, en particular hacia bastante de acuerdo. Se considera un cambio positivo ya que después de realizar la UD, el alumnado se ha enfadado menos y por ello el cambio hacia una tendencia central.

En la tabla 20 se presenta un análisis de correlación, en la que se pueden observar posibles influencias entre el género y las respuestas obtenidas en todo el cuestionario. Sólo los dos primeros ítems presentan diferencias significativas en las tres opciones de análisis (pre, post y pre-post). Sin embargo, hay un mayor número de preguntas en las que aparece esa dependencia en función del género al hacer la comparativa pre-post (un total de siete). En la tabla se pueden observar todos los datos de p igual o inferior a ,005. Además, el coeficiente de Pearson indica la fuerza de esa correlación (valores entre -1 y +1, pasando por 0). Los valores negativos indican una relación inversa, pero en este

caso se tienen que tratar como si fueran valores absolutos. Así, los valores entre 0,8 y 1, indican una correlación muy fuerte. Los valores entre 0,6 y 0,8, indican una correlación fuerte. Y, lo que más tienes: de 0,4 a 0,6, moderada; y de 0,2 a 0,4, débil.

De esta forma, se han encontrado diferencias significativas en la comparación pre-post en función del género en un total de siete preguntas ($p \leq ,05$). Sin embargo, la correlación entre el género y la pregunta es débil en cinco de ellas (valores de Pearson entre 0,2 y 0,4). Tan solo se ha encontrado una correlación moderada en las preguntas *Presto mucha atención a los sentimientos* (Pearson = $-,556$, $p = ,000$) y *Normalmente me preocupo mucho por lo que siento* (Pearson = $-,436$, $p = ,000$). Además, como aspecto más llamativo se puede indicar que se ha encontrado una correlación fuerte en la medición post en la primera pregunta (Pearson = $-,733$, $p = ,000$). Por otra parte, llama la atención la existencia de correlaciones en función del género al analizar por separado las mediciones pre y post (de manera aislada o en ambas mediciones), pero que no presentan diferencias significativas al analizar la diferencia entre la segunda y la primera medición. Es el caso de las cuestiones 6, 8, 11, 14, 21 y 24 (tabla 20).

Tabla 20. Análisis de correlación en función del género

N	Ítem Pregunta	Pre		Post		Pre-Post	
		Pearson	<i>p</i>	Pearson	<i>p</i>	Pearson	<i>p</i>
1	Presto mucha atención a los sentimientos	$-,431^{**}$	0,003	$-,733^{**}$	0,000	$-,556^{**}$	0,000
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento	$-,550^{**}$	0,000	$-,311^*$	0,038	$-,436^{**}$	0,000
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos	0,281	0,062	0,209	0,167	$,229^*$	0,030
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente	$,386^{**}$	0,009	$-,406^{**}$	0,006	-0,106	0,319
7	A menudo pienso en mis sentimientos	-0,091	0,552	$-,475^{**}$	0,001	$-,288^{**}$	0,006
8	Presto mucha atención a como me siento	0,112	0,465	$-,307^*$	0,040	-0,121	0,256
11	Casi siempre se cómo me siento	$,328^*$	0,028	-0,136	0,373	0,089	0,402
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas	-0,086	0,574	$-,349^*$	0,019	$-,217^*$	0,040
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones	-0,253	0,094	-0,291	0,052	$-,260^*$	0,014
14	Siempre puedo decir cómo me siento	$-,329^*$	0,027	0,070	0,647	-0,107	0,315
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida	$-,330^*$	0,027	-0,219	0,149	$-,262^*$	0,012
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme	$-,378^*$	0,011	0,060	0,694	-0,165	0,120
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo	$-,297^*$	0,048	-0,130	0,393	-0,179	0,091

En relación al riesgo relativo, por un lado se han encontrado modificaciones en las ideas expresadas después de la intervención mediante la aplicación de la UD neutra pudiendo ser observadas en los cambios en las respuestas del alumnado tras realizar la UD neutra. Esas diferencias en las respuestas se deben principalmente al cambio de tendencia en las respuestas de los niños, ya que las niñas se mantienen más estables, incluso respondiendo más positivamente en el Pre, tal y como se muestra en el estudio descriptivo de la tabla 13.

6. DISCUSIÓN

En este TFM se realizan dos investigaciones diferenciadas. En primer lugar se ha realizado una investigación para conocer el pensamiento sobre igualdad de género que tiene el alumnado de Épila, para ello se ha realizado un cuestionario en el cual se ha relacionado el género, el curso académico de los participantes en la investigación con las diferentes respuestas dadas por el alumnado sobre igualdad. Por otro lado, se ha realizado una intervención con una UD neutra de Datchball, con el fin de conocer las emociones del alumnado antes y después de realizar la UD, todo ello para conocer el grado de satisfacción del alumnado al realizar un deporte neutro. Esta última parte ha sido analizada con el test TMMS-24, relacionando las respuestas del test con el género y la edad de los participantes.

En relación a la primera parte de la investigación, relacionando el Plan de Igualdad con los estereotipos asociados al deporte y al género, de acuerdo con Navarro-Patón et al. (2020) los niños siguen creyendo que existen deportes de niños y de niñas, como es el caso del fútbol o los deportes de contacto, mientras que a las chicas se las asocia con actividades más calmadas o rítmicas y artísticas (Blández et al. 2007; Monforte & Ubeda-Colomer, 2019). Tal y como se puede apreciar en los resultados del cuestionario de igualdad, donde el fútbol para los niños mayoritariamente responden que es un deporte de niños y las muñecas y las cocinitas un deporte de niñas. Por otro lado, las niñas mantienen unas respuestas neutras en relación a juegos y deportes, donde la mayoría de las respuestas corresponden a ambos géneros.

Al hilo de esta afirmación y de acuerdo con los estudios de Álvarez et al. (2017) y Lameiras et al. (2013). Se puede observar que es más fácil para las niñas cruzar la línea que delimita la norma de género, entiendo esta norma de género, como lo que pertenece o es propio de una niña o de un niño, que para los niños.

Asimismo, de acuerdo con Alvariñas-Villaverde et al. (2017), son las niñas las que están incrementando la práctica de deportes considerados tradicionalmente masculinos, pero no ocurre lo mismo con los niños. Esto evidencia un claro pensamiento neutro en las niñas cómo se puede observar en el apartado de análisis del Plan de Igualdad, donde son las niñas las que consideran con más frecuencia que los juegos y deportes expuestos los pueden realizar ambos géneros.

Esto puede deberse siguiendo las aportaciones de Piaget (1962) en su teoría sobre el desarrollo evolutivo. El alumnado analizado se encuentra en el estadio de 4: Operaciones Formales (OF), y las características de los niños y niñas que se encuentran en este estadio son en primer lugar que las niñas tienen un desarrollo madurativo más rápido que los niños, es por esta razón que las niñas tengan pensamientos neutros en pro de la igualdad, en contraposición a los niños que siguen segregando los deportes por género. Asimismo, el alumnado adquiere la capacidad para utilizar la lógica con la finalidad de llegar a conclusiones abstractas que no están ligadas a casos concretos que han sido experimentados de primera mano. Las niñas y niños en esta etapa comienzan a independizarse de los adultos, resultando fundamental para ellos la inclusión en su grupo de iguales, igualmente es de crucial importancia la valoración de su propia imagen ante sí mismo y ante los demás. Justificando porque los niños en particular, tienen más problemas para realizar actividades con tradición femenina, cómo serían las cocinitas o las muñecas. Además, de explicar porque suelen practicar los deportes que realizan los niños y niñas de su grupo de iguales e intentan guardar las distancias con actividades femeninas para ser aceptados por este grupo de iguales.

Por otro lado, Vigotsky (1962) en su teoría del desarrollo del niño afirma que no es posible entender el desarrollo del niño si no se conoce la cultura donde vive. Todos estos resultados responden a una tradición heredada generalmente machista, ya que cómo se ha podido demostrar en el cuestionario del Plan de Igualdad, el centro educativo se caracteriza por un pensamiento machista, en particular por parte del género masculino.

Para concluir acorde con las aportaciones García (2006), el juego carece de cualquier tipo de connotación sexista por mucho que la sociedad se empeñe en ello. El juego en sí mismo es neutro. Así los juegos practicados por las niñas y los niños de forma espontánea, responden a la realidad sexual concreta de cada infante. Es por ello necesario formar al profesorado en valores de igualdad con el fin de no estereotipar sus clases a través del currículo oculto y en particular a través de las UD. Porque desde el área de EF podemos y debemos actuar para cambiar el pensamiento de las futuras generaciones, ya que es un área en la cual se transmite mucho contenido oculto, los cuales están comprobados que afectan al pensamiento del alumnado. Y está en nuestras manos, cambiar la tipología de las UD estereotipadas en UD neutras.

En la segunda parte de la investigación relacionando las emociones y el género del alumnado. En primer lugar, se ha demostrado que las niñas tienen niveles más altos de puntuación en los ítems relacionados con la atención emocional. Esto demuestra y acorde con los estudios de Sánchez et al. (2008) y Sarrionandia y Garaigordobil (2017) que las mujeres tienden a ser más emotivas que los hombres, siendo capaces de manifestar mayor expresividad, igualmente poseen competencias propias del género femenino que les permite identificar con mayor claridad las emociones de los demás, todo ello es debido a que la mujer tradicionalmente ha recibido una formación más próxima a los sentimientos.

Asimismo, de acuerdo con los estudios de Rodríguez et al. (2019) en su estudio los resultados de esta investigación confirman que las mujeres tienen niveles más alto que los hombre en la atención emocional, pero en el presente estudio solamente se encontró significación estadística en la comparación entre la medida pre-post, esto concuerda con los estudios de Cerón et al. (2011).

Por el contrario, los niños muestran niveles más altos que las niñas en autocomprensión de las emociones, pero sin encontrar significación estadística, lo mismo que ocurre en el estudio de Rodríguez et al. (2019), pero a diferencia de su estudio que fue realizado en estudiantes de secundario, en los estudiantes de 6° EP se encuentra una significación estadística moderada.

7. CONCLUSIONES

La presente investigación presenta resultados similares a los encontrados en otras investigaciones que determinan las desigualdades en relación a la equidad de género presentes en los centros educativos, marcados por una tradición heredada generalmente machista instaurada en nuestra sociedad. Asimismo también se demuestra que este pensamiento esta principalmente inculcado en los niños.

En la misma línea, por el contrario se ha demostrado que las niñas tienen un pensamiento más igualitario, pensando que tanto los juegos y deportes, cómo las tareas del hogar, las profesiones y todas actividades que presentan diferencia de género para el presente alumnado femenino todo puede ser realizado por ambos géneros. Lo que hace pensar que el trabajo de igualdad debe ser trabajado más en profundidad con los niños, ya que las niñas están más sensibilizadas con la igualdad de género.

Otro aspecto a considerar es que existen más estereotipos sexistas en los últimos cursos de EP, esto hace se entiende cómo que los cambios introducidos en los últimos años introducidos en las leyes en pro de esta igualdad real están dando resultados esperados, pero aún queda mucho camino por recorrer ya que en algunas preguntas sigue existiendo cierta tendencia machista. Por ello es necesario trabajar con las leyes educativas en relación con la igualdad de género, están teniendo repercusión y se demuestra que los participantes en la investigación más jóvenes tienen mejores pensamientos a favor de la igualdad.

Por otro lado, la presente investigación en relación a las emociones tras realizar la UD neutra también muestra similitudes con otros estudios y discrepancias, confirmando una mayor puntuación de las niñas en atención emocional que los niños, así como los niños en reparación emocional pero sin encontrar diferencias estadísticamente significativas. Pero sí se han encontrado evidencias de alumnado más estable emocionalmente, y por ende más motivado y entusiasta después de realizar la UD neutra de Datchball, con lo que debemos plantear unas clases de EF basadas en la Inteligencia Emocional en contraposición al rendimiento académico, que estén más centradas en la emociones y el estado de ánimo del alumnado que en la nota y la competición, en el fin de la adquisición de valores emocionales y sociales en pro de la igualdad de género.

Por ello el enlace entre género e Inteligencia Emocional, no debe ser enfocado solamente en buscar las posibles diferencias, sino tomadas en cuenta para mejorar la práctica docente, todos los alumnos son diferentes tanto en el rendimiento académico cómo en el estado emocional. Estando demostrado que es más importante la parte emocional para desarrollarte como persona, por ende es un hecho contrastado que debemos orientar nuestra docencia en mejorar las emociones del alumnado.

Para finalizar con las conclusiones es necesario intervenir desde el área de EF para cambiar el pensamiento del alumnado en relación a la igualdad de género eliminando los juegos y deportes estereotipados sexistamente, por juegos y deportes neutros, está demostrado en la presente investigación que el alumnado después de realizar la UD de Datchball tienen puntuaciones más altas en el test de Inteligencia Emocional. Porque la EF, es un área con una arraigada tradición sexista, incorporando estos estereotipos y clichés a través de los ejemplos presentados en clase y de las UD practicadas, cambiando este pensamiento con la finalidad de conseguir la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.

Asimismo, en las actividades extraescolares ofertadas al alumnado desde el municipio de referencia, ya que estás actividades tienden a estar estereotipadas sexistamente, condicionando así el pensamiento de las niñas y niños.

8. FORTALEZAS, LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

En primer lugar, la utilidad de la presente investigación es conocer que es necesaria la intervención de la comisión de convivencia en pro de la igualdad de género y el empoderamiento femenino, con la finalidad de mejorar el pensamiento sobre igualdad, ya que los resultados del cuestionario de igualdad arrojan unos resultados negativos. Igualmente, con el presente estudio se ha percibido que las clases de EF deben ser motor de cambio para mejorar las clases de EF, el rendimiento del alumnado y lo que es más importante que el alumnado se encuentre estable emocionalmente, para que los estudiantes se encuentren más felices y motivados, así con ello mejorar la perspectiva sobre la igualdad al realizar juegos y deportes neutros y no estereotipados. Porque también se ha demostrado que el deporte, los juegos, las profesiones y las tareas domésticas tienden a estereotiparse sexistamente.

Por otro lado, este estudio presenta ciertas limitaciones. La primera, y, quizás, la más importante, ha sido la situación derivada por la COVID-19. Tras los esfuerzos que costó conseguir la aprobación de la dirección del colegio de Épila, y en especial la autorización del inspector de educación para poder intervenir en el centro, apareció la situación de confinamiento, sin poder llegar a recapitular todos los datos y realizar la investigación de acuerdo con el diseño inicial. Conviene recordar que el estudio de caso iba a contar con las dos partes de la investigación igualmente explicadas, pero en primer lugar se había pensado tras analizar el pensamiento sobre igualdad del alumnado del centro educativo haber realizado tres UD, una UD neutra de Datchball en primer lugar, y luego dos UD más estereotipadas sexistamente masculina como es fútbol y otras estereotipada sexistamente femenina como es baile. Sin embargo, sólo dio tiempo a realizar el Pre test de TMMS-24 común a las tres UD, y el post de la UD de Datchball, la cual fue escogida para ser llevada a cabo en primer lugar, con el propósito de no contaminar las respuestas del alumnado y mantener la máxima motivación y atención en el alumnado. Así, se dejó para último lugar la UD centrada en el contenido de fútbol con la misma finalidad, pero en especial, por parte de los niños.

Tras la situación de confinamiento y al empezar el nuevo curso, no fue posible retomar la recolección de datos para su posterior análisis, debido a que desde el centro se prohibió la participación de entes extraño –como puede ser el autor principal de esta investigación- en los grupos burbuja realizados por las consejeras de Sanidad y

Educación. Por ello, la investigación se ha limitado al análisis únicamente de la UD de Datchball. Además, de todo ello otra de las limitaciones encontradas en la investigación ha sido el no poder pasar al alumnado el cuestionario de igualdad para realizar la medición post tras haber realizado las tres UD, con la finalidad de comprobar si se produce un claro cambio en la tendencia sobre igualdad, en especial en los niños en los apartados de juegos y deportes y emociones. Sí que se ha podido comprobar que el alumnado está más estable emocionalmente, motivado y feliz tras realizar la UD neutra. Por último, para concluir con las limitaciones tampoco por el motivo de la pandemia se ha podido pasar el cuestionario a las madres, padres o tutores legales, así como el profesorado siendo interesante conocer el pensamiento de esta parte importante de la comunidad educativa. Asimismo, como el trabajo extra para comprender el software informático SPPS, ya que coincidió con el periodo de confinamiento, y algunos aspectos debieron ser aprendidos autodidactamente con tutoriales en internet.

Siguiendo con lo relatado anteriormente, como principal perspectiva de futuro sería realizar las dos UD restantes para comprobar las emociones del alumnado al realizar las UD estereotipadas sexistamente. Por otro lado, el conocer la cultura y nivel de estudios de las madres, padres o tutores legales, con el fin de conocer de donde provienen estas desigualdades en relación con las desigualdades de género. Para ello, se podría implementar una metodología cualitativa realizando entrevistas a dichos participantes, ya que en los relatos y narraciones de los participantes se podrían extraer resultados que pudieran matizar los resultados generados mediante las encuestas y los test presentados.

Del mismo modo, también podría resultar de gran interés realizar un estudio longitudinal con el alumnado que ha realizado el cuestionario, tras realizar las pertinentes actuaciones por parte del centro a favor de la igualdad, con el fin de comprobar si el pensamiento de los participantes mejora en relación con los resultados obtenidos en esta investigación. Finalmente, se plantea la posibilidad de realizar la misma investigación en otro colegio y en otra zona geográfica para comprobar si los resultados obtenidos en la presente investigación pueden ser generalizables. De este modo, la localización (entorno rural o urbano) y la titularidad (colegio público, concertado o privado) podrían ser dos variables a incorporar en el análisis cuantitativo.

9. VALORACIÓN PERSONAL

La presente investigación me ha servido para conocer de primera mano la opinión que tenía sobre la igualdad de género en la sociedad pero hasta que no se investiga y se obtienen datos concluyentes y medibles, sobre esta creencia son sólo pensamientos. He podido observar que la igualdad de género en el s. XXI en las escuelas tiene mucho recorrido por realizar, para ello debemos apoyarnos en las leyes educativas que se está demostrando que su impacto es influyente en el pensamiento de niñas y niños, asimismo también he podido observar que el pensamiento de desigualdad sexista está más inculcado en los niños que las niñas.

Por otro lado, me ha servido para darme cuenta que existen otras prácticas metodológicas y pedagógicas para realizar mis clases en mi futura docencia de EF, que además estas prácticas son más beneficiosas para el alumnado, a estas prácticas hago referencia a realizar juegos y deportes libres de estereotipos sexistas, con el fin de formar a personas libres de estereotipos, más estables emocionalmente y más felices.

De esta forma, en mis futuras clases de EF voy a primar enseñar valores y educación emocional, antes que centrarme en el rendimiento académico del alumnado siempre dentro de la legalidad citada y recogida en la legislación educativa. Por ello, es muy importante la formación de los docentes en igualdad e Inteligencia Emocional, con la finalidad de mejorar y superar estas desigualdades.

Por otra parte, me he dado cuenta de la necesidad de investigar en las CCSS en particular en el mundo de la Educación. Puesto que al no considerarse como una disciplina científica ha estado un poco olvidada en la historia de la investigación. Es nuestra labor como docentes el investigar en el mundo de la educación con el fin de comprender y analizar la realidad, con la finalidad de intervenir para mejorar la actual práctica docente.

Finalmente, me gustaría citar una frase de Nelson Mandela “la educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo”. Por ello es de vital importancia empezar por implantar los cambios desde edades tempranas y utilizar como medio para ello a las escuelas.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, N., Carrera-Fernández, M.V. y Cid-Fernández, X. M. (2017). ¿Juegos de niñas y juegos de niños? La influencia de los estereotipos de género en la elección de los juguetes. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación, Extr*, (05), 330-333. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2830>.
- Alvariñas-Villaverde, M., López-Villar, C.; Fernández-Villarino, M. A. y Álvarez-Esteban, R. (2017). Masculine, feminine and neutral sports: Extracurricular sport modalities in practice. *Journal of Human Sports and Exercise*, 12(4), 1278-1288. <https://doi.org/10.14198/jhse.2017.124.14>.
- Anguita, R. y Torrego, L. (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 17-25.
- Armada, J. M., González, I. y Montávez, M. (2013). La expresión corporal: un proyecto para la inclusión. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, 24, 107-112.
- Barbero, J. I. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en Educación Física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio. *Revista de Educación*, 311, 13-49.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bórquez, B. y Lopioioh, B. (2017). La dimensión bioética de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). *Revista de Bioética y Derecho*, 41, 121-139. <https://doi.org/10.1344/rbd2017.41.19758>.
- Cansino, J. A. (2016). Un nuevo paradigma para un futuro más saludable y con valores. Deporte inclusivo, Actividad física inclusiva y Educación física inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 69-86.
- Casas, G. (2016). La Inteligencia Emocional. *Revista costarricense de Trabajo Social*, 15, 30-34.

- Casero, J., García, A. I. y Moratilla, A. (2012). Análisis del currículum oculto en el área de Conocimiento del Medio en algunos libros de tercer ciclo de Primaria. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 3, 15-24.
- Castilla, A. B. (2008). Coeducación: pautas para su desarrollo en los centros educativos. *Revista escuela abierta*, 11, 49-85.
- Decreto 165/1992, de 17 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento de Régimen Interior de los Centros de Educación e Internamiento por medida judicial de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 150, 23 de diciembre de 1996, 5762 a 5769. Recuperado de <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=443576193632&type=pdf>
- Díez, A. (2019). Currículo oculto y contenidos. *Educación(nos,)*, 88, 7-9.
- Ernst-Slavit, G. (2001). Educación para todos: La teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner. *Revista de Psicología de la PUCP*, 19(2), 321-332.
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N. y Extremera, N. (2001). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 4(8-9). Disponible en: <http://reme.uji.es/articulos/afernp9912112101/texto.html>.
- Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista latinoamericana de psicología*, 44(3), 95-104.
- Flecha, C. (2004). Las mujeres en la historia de la educación. *Revista de Educación*, 6, 21-34.
- García, R., González, J. y Jornet, J. M. (2010). *SPSS: Pruebas No Paramétricas*. Valencia: InnovaMIDE, Grupo de Innovación Educativa, Universitat de València.
- García, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264.

- García, M. (Ed.). (2020). *Diagnóstico e intervención en psicología de las organizaciones*. Bogotá, D.C.: Editorial Universidad Católica de Colombia.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York, Basic Books. (Versión castellana (2001): Estructuras de la Mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples. México, FCE).
- Gardner, H (1983). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Recuperado de Fondo de Cultura Económica Ltda. 80-18, sexta reimpresión (2001). FCE, Colombia.
- Helmenstine, T. (2017). What Is the Difference Between Independent and Dependent Variables? Independent vs Dependent Variables. *ThoughtCO*. Recuperado de thoughtco.com.
- Hernández-Sampieri, R. (2014) Libro metodología de la investigación (sexta edición). México DF: McGRAW-HILL.
- Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: Estado actual de la cuestión. *Revista latinoamericana de psicología*, 41(1), 67-77.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 285, de 10 de diciembre de 2013, 97858 a 97921. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>.
- Loreman, T. (2017). Pedagogy for inclusive education. *Oxford research encyclopedia of education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.148>.
- Maceira, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. *La ventana*, 21, 187-223.
- Manzano, V. (2014). *Chi cuadrado de Pearson para dos variables nominales*. Recuperado de <http://asignatura.us.es/dadpsico/apuntes/ChiCuadrado.pdf>.
- Mayorquín, A., Robles, A. K. y Jiménez, A. (2015). Estudio sobre la inteligencia emocional de los estudiantes de bachillerato. *Revista Educateconciencia*, 7(8), 17-24.

Mora, J. A. y Martín, M. L (2007). La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(4), 67-92.

Navarro, R. (2018) Unidad Didáctica de Datchball. Recuperado de <https://www.datchball.com/unidad-didactica-datchball/> (2020).

Navarro-Patón, R., Arufe, V. y Martinez-Breijo, J. (2020). Estudio descriptivo sobre estereotipos de género asociados a la actividad física, deporte y educación física en escolares gallegos de educación primaria y secundaria. *Journal of Sport and Health Research*, 12(2), 260-269.

Orden 16 de junio de 2014, de la consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 119, de 20 de junio de 2014, 19288 a 20246. Recuperado de <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=798381820606>.

Orden de 29 de junio de 1994 por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de las escuelas de educación infantil y de los colegio de educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 160, de 6 de julio de 1994, 21589 a 21596. Recuperado de [https://www.boe.es/eli/es/o/1994/06/29/\(1\)/dof/spa/pdf](https://www.boe.es/eli/es/o/1994/06/29/(1)/dof/spa/pdf).

Orden A/69/700, de 15 de septiembre, para la implantación del plan de acción de la Agenda 2030. *Boletín Oficial del Estado*. Recuperado de <http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/SalaDePrensa/Multimedia/Publicaciones/Documentos/PLAN%20DE%20ACCION%20PARA%20LA%20IMPLEMENTACION%20DE%20LA%20AGENDA%202030.pdf>

Orden DSA/819/2020, de 3 de septiembre, por la que se regula la composición y funcionamiento del Consejo de Desarrollo Sostenible. *Boletín Oficial del Estado*, 239, de 7 de septiembre de 2020, 74159 a 74167. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2020/09/07/pdfs/BOE-A-2020-10270.pdf>.

Orden ECD/850/2016, de 29 de julio, por la que se modifica la Orden 16 de junio de 2014, de la consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 156, de 29 de julio de 2016, 20713 a 20884. Recuperado de <http://www.boa.aragon.es/cgibin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=921670621818>.

Orden ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, Igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas. *Boletín Oficial de Aragón*, 116, de 18 de junio de 2018, 19629 a 19636. Recuperado de <http://www.boa.aragon.es/cgibin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1025975423838>.

Orden PCI/169/2019, de 22 de febrero, por la que se crea el Consejo de Desarrollo Sostenible. *Boletín Oficial del Estado*, 47, de 23 de febrero de 2019, 17589 a 17594. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2019/02/23/pdfs/BOE-A-2019-2554.pdf>.

Özdemir, N. (2018). The relationship between Hidden Curriculum, perception and University life quality in sports education. *Universal Journal of educational research*, 6(4), 742-750. DOI: 10.13189/ujer.2018.060417.

Patiño, A. E. (2020). El currículo oculto en la educación universitaria: Un estudio de caso de la Universidad de Panamá. *Revista acción y reflexión educativa*, 45, 60-85.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 1 de marzo de 2014, 19349 a 19420. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>.

- Real Decreto-ley 6/2019, de 1 de marzo, de medidas urgentes para garantía de la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres en el empleo y la ocupación. *Boletín Oficial del Estado*, 57, de 7 de marzo de 2019, 21692 a 21717. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2019/03/07/pdfs/BOE-A-2019-3244.pdf>.
- Rodríguez, J., Sánchez, R. F., Ochoa, L. M., Cruz, I. A. y Fonseca, R. T. (2019). Niveles de inteligencia emocional según género de estudiantes en la educación superior. *Revista Espacios*, 40(31), 26.
- Roque, J. I., García, G. y Lucas, J. L. (2013). Formación emocional y juego en futuros docentes de Educación Física. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 16(1), 97-108.
- Saldaña, M. (2011). La prueba chi-cuadrado o ji-cuadrado (X^2). *Revista enfermería del trabajo*, 1, 31-38.
- Salovey, P. y Sluyter, D. J. (1997). What is Emotional Intelligence. En J.D. Mayer & P. Salovey (coord.). *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3-31). New York, USA: Basic books.
- Salovey, P. y Sluyter, D. J. (1997). Emotion regulation during childhood: development, interpersonal and individual considerations. En P. Salovey & D.J. Sluyter (Ed.). *Emotional development and emotional intelligence* (pp.169-195). New York, USA: Basic books.
- Sanahuja, J. A. (2014). De los objetivos del Milenio al desarrollo sostenible: Naciones Unidas y las metas globales post-2015. En M. Mesa (coord.), *Focos de tensión, cambio geopolítico y agenda global* (pp. 49-83). Madrid: CEIPAZ.
- Scharagrodsky, P. A. (2004). Juntos pero no revueltos: La educación física mixta en clave de género. *Cuadernos de Pesquisa*, 34(121), 59-76.
- Scott, Joan (1996) “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, en El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. Lamas Marta Compiladora. México: PUEG.

- Taramuel, J. A. y Zapata, V. H. (2017). Aplicación del test TMMS-24 para el análisis y descripción de la Inteligencia Emocional considerando la influencia del sexo. *Revista publicando*, 4(11), 162-181.
- Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Vargas Barrantes, Élidea (2013). *Bases de la diferenciación sexual y aspectos éticos de los estados intersexuales*. Revista Reflexiones, volumen 92, núm. 1. Costa Rica. Recuperado el 4 de mayo del 2017 de https://www.researchgate.net/profile/Elida_Vargas_Barrantes/publication/269409016
- Vielma, E. y Salas, M. L. (2000). Aportes de las teorías de Vigotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9), 30-37.
- Vigo, B. y Soriano, J. (2014). Teaching practices and teachers' perceptions of group creative practices in inclusive rural schools. *Ethnography and Education*, 9(3), 253-269. <https://doi.org/10.1080/17457823.2014.881721>.
- Vigo, B. (2019). Research feedback as a strategy for educational transformation. *Oxford research encyclopedia of education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.544>.
- Warren, K., Mitten, D., D'Amore, Ch. y Lotz, E. (2019). The Gendered Hidden Curriculum of Adventure Education. *Journal of Experiential Education*, 42(2), 140-154. <https://doi.org/10.1177/1053825918813398>.

ANEXOS

Anexo I. Cuestionario Igualdad

Se está haciendo una encuesta al alumnado con el objetivo de conocer la opinión, actitudes y valores hacia la Educación en Igualdad. La información es totalmente anónima y sólo se solicitarán los datos estrictamente necesarios. MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

CARACTERIZACIÓN DEL/A ENTREVISTADO/A

¿En qué curso estás?:

Sexo: MUJER/HOMBRE

Edad:

1.- De este listado de profesiones, ¿Cuáles crees que pueden hacer los hombres y cuáles las mujeres?

(Marca con una X la casilla o casillas que consideres)

	Mujeres	Hombres
Albañilería		
Mecánica de automóviles		
Enfermería		
Agricultura		
Ganadería		
Comercio		
Peluquería		
Educación		
Venta ambulante		
Limpieza		
Policía/Guardia Civil		

2.- ¿Qué trabajos de estos pueden hacer las mujeres y qué trabajos los hombres? (Marca con una X la casilla o casillas que consideres)

	Mujeres	Hombres
Hacer la comida		
Montar un mueble		
Limpiar la casa		
Cambiar una bombilla		
Hacer la compra		
Lavar y tender la ropa		

3.- De los siguientes juegos, ¿A cuáles crees que pueden jugar las niñas y los niños? (Marca con una X la casilla o casillas que consideres)

	Niños	Niñas
Jugar al fútbol		
Saltar la comba		
Con muñecas		
Con camiones		
A polis y cacos		
A toros		
A la cocinita		
A construcciones		

4.- En la siguiente lista de palabras coloca una H, una M o ambas, según consideres que asigna a un hombre, a una mujer o a ambos respectivamente:

Miedo	Valentía
Inteligencia	Debilidad

5.- Si jugáramos ahora mismo a disfrazarnos, ¿qué disfraz escogerías? (Elige sólo uno)

Bailarín	Bailarina	Princesa	Príncipe
Mago	Maga	Superhéroe	Superheroína
Brujo	Bruja	Futbolista	Piloto

6.- ¿Qué personaje de estos cuentos te gustaría ser? (Elige solo uno o una)

El gato con botas	Juan sin miedo
Peter Pan	La sirenita
La ratita presumida	Un hada
Blancanieves	Un guerrero

7.- Marca con una X la opción que consideres.

	Mamá	Papá	Los dos	Otros/as	Nadie
1. ¿Quién suele cocinar en tu casa?					
2. ¿Quién te cuida cuando estás enfermo?					
3. ¿Quién suele limpiar en tu casa?					
4. ¿A quién le cuentas tus problemas?					
5. ¿Quién te ayuda a hacer los deberes?					
6. ¿Quién es más cariñoso contigo?					
7. ¿Quién juega más contigo?					

Anexo II. Test TMMS-24

TMMS-24.

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pasan que intente la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los aspectos de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, consigo calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

Puntuaciones:

Atención:

Claridad:

Reparación:

Anexo III. Propuesta de intervención: Datchball

A continuación, se presentan las nueve sesiones impartidas en Datchball en formato de ficha de sesión, la UD utiliza ha sido creada siguiendo la de su creador, Roberto Navarro (2018):

SESION N° 1	
Lugar :	
Objetivo: Orientación a meta con diferentes móviles.	
Estilo de Enseñanza: descubrimiento guiado.	
Recursos materiales:	
- 1 Indiaca.	
- 2 redes (gomas elásticas)	
- 1 pelota que bote (azul)	
- 12 conos	
- 1 balón de balonmano	
- 1 pelota de volley	
DESCRIPCIÓN	
CALENTAMIENTO (15 minutos)	
- Juego del pañuelo (8 minutos)	
- Movilidad articular con pelotas y balones, los cuales iremos pasando entre los compañeros de la clase en mitad de campo. (7 minutos)	
PARTE PRINCIPAL (40 minutos)	
Circuito de postas (10 minutos cada juego)	
-Juego "Marca donde puedas"	
Delimitaremos un campo que ocupe aproximadamente un cuarto de campo de fútbol sala. Ese campo quedara dividido en dos, y en cada terreno que ha quedado dividido formaremos 3 pequeñas porterías con conos (una en la línea de fondo, y otra cada lateral). El juego, como su propio nombre indica, consiste en marcar el mayor número de goles, con una pelota de balonmano en 10 minutos.	
-Mini partido de volley	
Delimitaremos de nuevo un campo que ocupe otro cuarto de campo, y en esa zona jugaremos un mini partido de volley, con su respectiva pelota.	
-Indiaca Volley	
Tanto los jugadores de un equipo como los del otro deben hacer pasar la indiaca (tras ser golpeada con la pala en volea) al campo contrario por encima de la red procurando que esta caiga dentro del campo del oponente.	
-Boto botero	
Los jugadores de cada equipo se asignan un número (secreto) el cual pueden ir cambiando. Un jugador lanza el balón al campo contrario diciendo un número, el jugador al que le corresponde ese número, tiene que ir a recepcionar el balón antes de que toque el suelo. Una vez ha recibido el balón hará lo mismo hacia el otro campo, y si por el contrario, no consigue recibirlo o la pelota no entra en el campo, el jugador que ha fallado pasa al equipo contrario cogiendo un nuevo número y sacando.	
VUELTA A LA CALMA (5 minutos)	
Juego de "Simón dice." Uno de los alumnos interpretará el rol de Simón, y este es el que decide que acciones van a realizar sus compañeros. Si el alumno que interpreta el rol de Simón dice "Simón dice nos sentamos", los jugadores deben sentarse o quedan eliminados. El último de los seguidores de Simón en mantenerse gana y el que pasará a "ser Simón".	



SESIÓN N° 2

Lugar :

Objetivo: Aprender el reglamento.

Estilo de Enseñanza: descubrimiento guiado.

Recursos materiales:

-4 Pelotas goma-espuma.

-15 petos de color rojo.

-15 petos de color verde.

DESCRIPCIÓN

PRESENTACIÓN (10 minutos)

-Presentación del datchball y del reglamento, a través de una breve explicación en la que mostraremos con ejemplos las normas y las diversas jugadas, y una serie de fragmentos de video, en el que se ven algunas situaciones que se dan en el juego que son difíciles de explicar sin soporte gráfico.

PARTE PRINCIPAL (40 minutos)

-Juego “cazadores y conejos”. 15 minutos

Agrupación: 2 equipos.

Trabajaremos sobre el campo de datchball tradicional, es decir cancha dividida para que así comiencen a familiarizarse con las dimensiones del campo de juego. Un equipo, los cazadores, tendrán como finalidad cazar o eliminar a los conejos y lo harán mediante el lanzamiento de balones de goma espuma, propios de datchball, estos deberán dar en cualquier parte del cuerpo de los jugadores del equipo de los conejos y estos deberán esquivar los balones y podrán salvar a sus compañeros haciendo aires.

FINALIDAD DE LA TAREA: los cazadores deberán eliminar a todos los conejos y estos deberán intentar evitar ser eliminados y a la vez salvar a sus compañeros.



-Partidos de explicación. (15 minutos)

Agrupación: 4 equipos aprox.

A partir de las normas y jugadas que hemos explicado en la presentación y el juego anterior, llevaremos a cabo partidos de datchball propiamente dichos pero en todo momento explicaremos las normas que no se comprendan del todo bien. Los cuatro equipos llevaran petos de colores para identificarse como equipos diferentes, en primer lugar jugaran dos equipos e iremos cambiando dependiendo del que pierda la partida.

VUELTA A LA CALMA (10 minutos)

Realizaremos una serie de estiramientos a la vez que jugaremos a un juego de preguntas para saber si han interiorizado las reglas básicas de datchball.

SESIÓN N° 3

Fecha:

Lugar : Pabellón polideportivo

Objetivo: Orientación a meta

Recursos materiales: (poner número y muy específico)

-8Bancos suecos.

-10 Colchonetas.

-20 Pelotas goma-espuma.

-2 Pelotas gigantes.

DESCRIPCIÓN

CALENTAMIENTO (10 minutos)

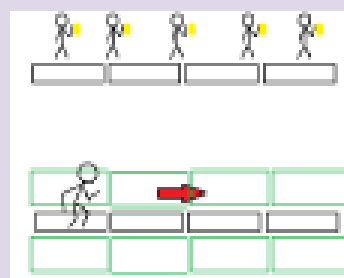
-Juego “Balón sentado”. (Toda la clase).

PARTE PRINCIPAL (45 minutos)

-Juego “Pasar por el puente”. 15 minutos

Agrupación: 2 equipos.

Construimos un puente con 4 bancos suecos con colchonetas colocadas a cada lado, un equipo ataca y otro pasa por el puente de orilla a orilla, el equipo que ataca tiene que intentar evitarlo a través de lanzamientos, tendrá muchas pelotas, desde una distancia estipulada, si le da a alguien tiene que volver a empezar y si se cae del puente igual. El equipo que pasa el puente conseguirá tantos puntos como alumnos lleguen a la otra orilla sin ser tocados por el balón. CAMBIO DE ROL.



FINALIDAD DE LA TAREA: Conseguir el máximo de jugadores al otro lado de la orilla.

-Juego “A eliminar” 10 minutos

Agrupación: 1 contra 1.

Cada uno en un pequeño campo del que no puede salirse. Se juega con una pelota. El objetivo es dar a mi compañero y anotarme un punto. Si mi compañero coge la pelota en el aire el punto es para él.

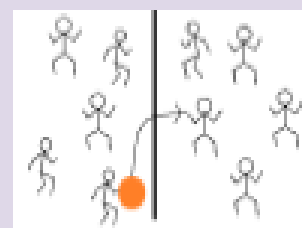


FINALIDAD DE LA TAREA: Eliminar al máximo número de jugadores.

Juego “A por la pelota gigante”. 20 minutos

Agrupación: 2 equipos.

Cada equipo con un número amplio de pelotas (más que niños haya). Se sitúa en medio de los dos equipos, a una distancia equidistante, una pelota gigante. A la señal, cada equipo a base de lanzamientos, tendrá que intentar que la pelota gigante traspase la línea del equipo contrario. El equipo que lo consiga punto y vuelta a comenzar. Para aumentar la dificultad y la toma de decisión en los niños se ponen dos pelotas gigantes en lugar de una sola.



FINALIDAD DE LA TAREA: Lanzar la pelota gigante al campo contrario.

VUELTA A LA CALMA (5 minutos)

Agrupación: todo el grupo.

Todo el grupo se encuentra sentado en forma de círculo, se reparten dos pelotas una negra y una roja. La pelota roja tiene que pillar a la pelota negra, a través de pases de manos.

SESIÓN N° 4

Fecha:

Lugar : Pabellón polideportivo

Objetivo: Practicar el pase y lanzamiento al blanco.

Recursos materiales: (poner número y muy específico)

-Pelotas de espuma.

-Bloques de gomaespuma, conos, picas.

-Bancos, espalderas, canastas.

DESCRIPCIÓN

CALENTAMIENTO (10 minutos)

- Juego "Tula con balón". (Toda la clase).

PARTE PRINCIPAL (45 minutos)

Juego "Cazadores y conejos". 15 minutos

Agrupación: 2 equipos.

Hay 5 cazadores y 3 pelotas, los demás son conejos que huyen de los cazadores. Los cazadores tienen las pelotas que son sus armas y además pueden ir pasándolas entre ellos. Con el arma en la mano sólo pueden dar 3 pasos. Su objetivo es disparar a los conejos, si les dan con o sin bote y la pelota cae al suelo, están heridos (se sientan a la espera de poder salvarse). Si un conejo coge una pelota en el aire, cuando le disparan, la puede tirar lejos. Los conejos que hay en el suelo sólo se salvan si cogen una pelota que está por el suelo,

FINALIDAD DE LA TAREA: Evitar ser pillado por los cazadores.

Juego "Feria de puntería". 10 minutos

Agrupación: 1 contra 1.

Vamos a mejorar la puntería y lo vamos a hacer jugando. Colocaremos todo tipo de objetos (bloques de gomaespuma, conos, picas...) por las espalderas, bancos , canastas, todos sitios donde podamos a varios tipos de distancias, cortas, medias y largas. Una vez tengamos los objetivos fijados, nos agruparemos por parejas e iremos retándonos por todas las postas, intentando motivarnos para ganar al compañero y para mejorar nuestra puntería. Los objetivos valdrán 1 , 3 o 5 puntos dependiendo de la distancia a la que se encuentren, corta, media y larga respectivamente. El ganador será aquel que llegue primero a 25 puntos

FINALIDAD DE LA TAREA: Llegar a 25 puntos y ganar al compañeros.

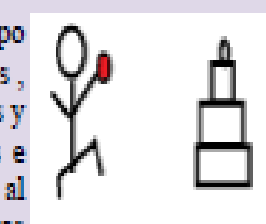
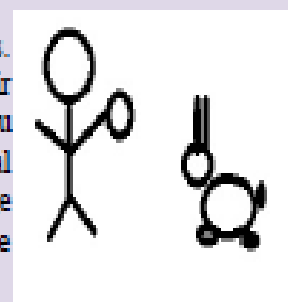
Juego "Balón prisionero". 20minutos

Agrupación: 2 equipos.

FINALIDAD DE LA TAREA: Eliminar a todos jugadores del equipo contrario.

VUELTA A LA CALMA (5 minutos)

Estiramientos por parejas.



SESIÓN N° 5

Lugar :

Objetivo: Practicar la recepción y aires.

Estilo de Enseñanza: Descubrimiento guiado.

Recursos materiales:

- 10 Pelotas de espuma
- 5 Bloques de espuma
- 10 Cuerdas.
- 20 pelotas de tenis.

DESCRIPCIÓN

CALENTAMIENTO (10 minutos)

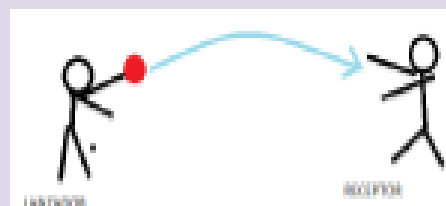
-Dividiremos la clase en grupos de 5, la premisa que se les dará es que deben pasarse la pelota entre ellos hasta que oigan un silbido, en ese momento, el alumno que tenga la pelota debe elegir a un compañero lejano para lanzársela y que la recepción se haga con éxito.

PARTE PRINCIPAL

-Juego “Atrapa pelotas”. 15 minutos

Agrupación: 4 equipos.

Se divide la clase en 4 equipos, un jugador de cada equipo se coloca frente al mismo, que será quien trate de coger el máximo número de pelotas. Los jugadores intentan echarle pelotas a diferentes alturas para dificultar la recepción. Cuando pasen 3 minutos se cambia de atrapa pelotas.

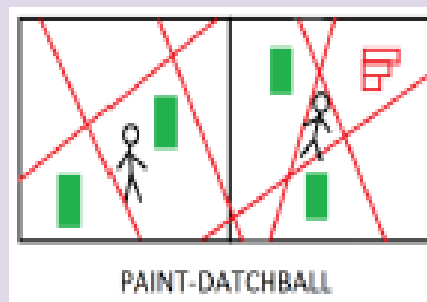


FINALIDAD DE LA TAREA: Conseguir el máximo de recepciones posibles.

-Juego “El Paint-datchball” 20 minutos

Agrupación: 2 equipos.

Haremos un datchball con diferentes obstáculos. Se distribuirán a lo largo de un campo normal de datchball cuerdas y bloques, de manera que los alumnos podrán esconderse para salvarse de una eliminación, además de que van a trabajar la agilidad y también los aires que son los que van a salvar a un jugador.



VUELTA A LA CALMA (5 minutos)

Por parejas y con una pelota de tenis, damos un masaje relajante al compañero que estará colocado en postura de cubito supino, después cambiaremos el rol.

SESIÓN N° 6

Lugar :

Objetivo: Encadenamiento de acciones

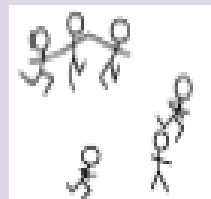
Recursos materiales:

- Pelota de Dacthball
- Tarjetas en las que aparece el poder de cada personaje

DESCRIPCIÓN

CALENTAMIENTO (15 minutos)

-Juego “La cadeneta”. En él comienzan dos alumnos cogidos de la mano a pillar al resto. En el momento que pillan a un compañero, éste se añade a la cadeneta, siendo ahora de tres niños. En el momento que pillen a un cuarto se dividirá en dos parejas y seguirá el juego de la misma forma. Finalizará cuando todos los alumnos estén en una cadeneta.



- Juego “Stop”. Se lanzan al campo 5 pelotas con las cuales los alumnos deben de tocar (no lanzar) al resto de compañeros. Para evitar que les toquen con la pelota tendrán que gritar stop y colocarse con las piernas abiertas esperando a que otro de sus compañeros pase debajo suyo y le reactive.

PARTE PRINCIPAL (40 minutos)

- Recordaremos algunas de las reglas que se han explicado y trabajado en las sesiones anteriores formulando a los alumnos las siguientes preguntas: ¿Qué pasa si la pelota va rasa y me golpea?, ¿y si bota y la cojo?, ¿y si bota, me da y cae?
- Partido de DACTHBALL
- Partido de DACTHBALL con una variante, la cual consiste en que existe un jugador en cada equipo que es el invencible. Debe ser el último en morir. En caso que algún balón le golpee quedará eliminada la persona que le ha lanzado el balón.

POKEDATCHBALL: Consiste en jugar a Dacthball siendo cada uno un Pokemon con unas características propias. Los personajes serán los siguientes: Charmander (tienes un escudo de defensa) Pikachu (eres inmortal) Raichu (solo te eliminan si te dan en las piernas) Bulbasaur (si haces un aire salvas a dos compañeros), Cascoun (te eliminan si te hacen un aire), Drapion (tienes dos vidas)



VUELTA A LA CALMA (5 minutos)

Para finalizar la sesión y relajar a nuestros alumnos en primer lugar realizaremos estiramientos de todos los músculos que se han trabajado durante la sesión y posteriormente les pediremos que se tumben en el suelo y se imaginen con los ojos cerrados y sin hablar un lugar o momento bonito.

SESIÓN N° 7

Lugar :

Objetivo: Poner en práctica todos los conocimientos adquiridos en la U.D

Recursos materiales:

- Pelotas de Datchball
- Petos de colores

DESCRIPCIÓN

CALENTAMIENTO (10 minutos)

-Realizaremos el juego de los diez pases.

*variante: una vez realizados los diez pases deberán lanzar a una torre de bloques de goma-espuma ubicados en cada extremo del campo

PARTE PRINCIPAL (45 minutos)

Torneo de datchball: clasificación

Dividiremos la clase a ser posible en grupos mixtos de 6 personas, a cada grupo les repartiremos petos de diferentes colores y les dejamos elegir un nombre. En primer lugar se enfrentaran dos grupos a sorteo, de los grupos que no jueguen, uno realizara el papel de árbitros y otro animara a los que están jugando. Luego cambiara y se enfrentaran los equipos que no han jugado aún. Los equipos que hayan ganado en los dos partidos pasaran a la final y los que han perdido jugaran el día de la final por el tercer puesto.



FINALIDAD DE LA TAREA: que todos los alumnos pongan en práctica todo lo que han aprendido de datchball.

VUELTA A LA CALMA (5 minutos)

Realizaremos diversos estiramientos de las distintas partes del cuerpo.

SESIÓN N° 8

Lugar :

Objetivo: Poner en práctica los conocimientos adquiridos sobre datchball.

Recursos materiales:

- Pelotas de Dacthball

-Petos de colores

DESCRIPCIÓN

CALENTAMIENTO (10 minutos)

Juego pelota sentada: Un alumno la paga y lleva la pelota con la que no se puede mover. Lanza a sus compañeros de manera que si le golpea, éste queda muerto y se sienta en el suelo. Se irán incorporando más pelotas a lo largo del juego.

PARTE PRINCIPAL (45 minutos)

Torneo de datchball: final

Mantendremos los equipos de la clase anterior, de la fase de clasificación, y en esta sesión se enfrentaran los equipos que pasaron a la final, mientras que los demás uno se dedicara a animar y otro a arbitrar y previamente se enfrentaran por el tercer puesto.



VUELTA A LA CALMA (5 minutos)

Tendrán que desplazarse por el espacio andando y soltando a la vez que realizan pases con balones entre todos y cuando el profesor de una señal deberá parar y realizar los estiramientos que mande el profesor hasta que reanude la marcha.

OBSERVACIONES:

